

EL SILENCIO EN EL AULA: ACTITUDES Y EXPERIENCIAS DE UN GRUPO DE FUTUROS PROFESORES DE IDIOMAS



Laura Cremades López

Trabajo fin de máster

**Máster en español e inglés como Segundas
Lenguas/Lenguas Extranjeras
(2018-19)**

Tutor: Alberto Rodríguez-Lifante

**EL SILENCIO EN EL AULA:
ACTITUDES Y EXPERIENCIAS DE
UN GRUPO DE FUTUROS
PROFESORES DE IDIOMAS**

**Máster en Español e Inglés como Segundas
Lenguas/Lenguas Extranjeras (2018-19)**

Trabajo fin de máster

Vº Bº Alumna



Laura Cremades López

Vº Bº Profesor



Alberto Rodríguez Lifante

Agradecimientos

Me gustaría dedicarles estas líneas a todas las personas que han colaborado con mi trabajo y que me han dado su apoyo, porque sin ellas no hubiera sido posible realizarlo.

En primer lugar, me gustaría agradecerle a Alberto Rodríguez Lifante, mi tutor, su dedicación y ayuda ya que ha estado apoyándome en todo momento y motivándome en cada una de las fases de este proyecto. También me introdujo en el tema que se aborda en esta investigación, lo cual le agradezco de corazón porque he disfrutado y aprendido muchísimo.

En segundo lugar, quería expresar mi agradecimiento al máster y a los profesores que me cedieron parte del tiempo de sus clases para administrar los cuestionarios, por su colaboración y su amabilidad. También a mis compañeros de clase, que completaron los cuestionarios y especialmente a Lorena, que me ha ayudado mucho desde el principio, y a los dos que participaron en las narrativas y que me facilitaron sus diarios de observación, pues me han dado incluso más de lo que pedía sin dudar ni un segundo y la información aportada me ha permitido abrir la mente y conocer sus puntos de vista, lo cual me ha aportado muchísimo.

Por último, le doy las gracias a mi familia por acompañarme a lo largo de este proceso y por ser tan positivos, pues me han ayudado a seguir adelante con ánimo y seguridad.

Resumen

El silencio influye de diversas maneras en el proceso de enseñanza y adquisición de segundas lenguas. Esta investigación explora el silencio en el aula con futuros profesores de idiomas a través de dos estudios interrelacionados (Estudio 1 y Estudio 2). En el primero de ellos, de naturaleza mixta (cuanti-cualitativa) se persigue analizar la experiencia de un grupo de estudiantes en un programa de formación de posgrado, con respecto a situaciones que se dan en el aula en torno al silencio, su disposición para hablar, su participación y los sentimientos que asocian a una serie de supuestos. En el segundo, se pretende profundizar en el significado que posee el silencio en la formación de la identidad docente para dos participantes pertenecientes al estudio uno, a través de narrativas escritas y de diarios de observación, ambos instrumentos de naturaleza cualitativa, administrados durante su periodo de prácticas curriculares.

Palabras clave

Silencio, disposición para comunicar, sentimientos en el aula, profesores en formación, metodología mixta.

Abstract

Silence influences the process of teaching and acquiring second languages in different ways. This research addresses issues related to silence in the classroom with future language teachers through two interrelated studies (Study 1 and Study 2). The first of them has a mixed methodology (quantitative-qualitative) and aims to analyze the experience of a group of students in a postgraduate course, regarding situations that occur in the classroom around silence, their willingness to speak, their participation in that environment and their feelings related to some of these situations. The second one is intended to deepen the meaning of silence in the process of becoming a teacher for two participants who belong to study one, through written narratives and observation diaries, both of a qualitative nature, carried out during their curricular internship period.

Keywords

Silence, willingness to communicate, feelings in the classroom, teachers in training, mixed methodology,

Lista de abreviaturas y siglas más usadas

ASL	Adquisición de segundas lenguas
DPC	Disposición para comunicarse (<i>Willingness to communicate</i> , WTC)
LE/L2	Lengua extranjera / Segunda lengua
PCIC	Plan Curricular Instituto Cervantes
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
PI	Pregunta de investigación
TSDC	Teoría de sistemas dinámicos complejos
UA	Universidad de Alicante

Lista de tablas y figuras

TABLAS:

Tabla 1: Taxonomía de Urpí

Tabla 2: Taxonomía de Camargo y Méndez

Tabla 3: Taxonomía de Poyatos

Tabla 4: Taxonomía de Bao

Tabla 5: Relación entre los dos estudios

Tabla 6: Componente 1

Tabla 7: Componente 2

Tabla 8: Componente 3.1

Tabla 9: Componente 3.2

Tabla 10: Componente 4

Tabla 11: El silencio en clase no me gusta*Experiencia

Tabla 12: Componente 5

Tabla 13: Componente 6

Tabla 14: Situación 1. Palabras más repetidas

Tabla 15: Situación 1. Palabras repetidas dos veces

Tabla 16: Situación 2. Palabras más repetidas

Tabla 17: Situación 2. Palabras repetidas dos veces

Tabla 18: Situación 3. Palabras más repetidas

Tabla 19: Situación 3. Palabras repetidas dos veces

Tabla 20: Situación 4. Palabras más repetidas

Tabla 21: Situación 4. Palabras repetidas dos veces

Tabla 22: Situación 5. Palabras más repetidas

Tabla 23: Situación 5. Palabras repetidas dos veces

Tabla 24: Experiencia*A los profesores les gusta el silencio

Tabla 25: Experiencia*Los profesores se molestan si hablamos

Tabla 26: Experiencia*Los profesores se enfadan si no hay voluntarios

Tabla 27: Experiencia*Los profesores nos dejan hablar entre nosotros

Tabla 28: Tabla de sentimientos general

Tabla 29: Tabla de sentimientos de la situación 1

Tabla 30: Tabla de sentimientos de la situación 2

Tabla 31: Tabla de sentimientos de la situación 3

Tabla 32: Tabla de sentimientos de la situación 4

Tabla 33: Tabla de sentimientos de la situación 5

FIGURAS:

Figura 1: Ejemplo sobre situación 1

Figura 2: Ejemplo sobre situación 3

Figura 3: Ejemplo sobre situación 4

Figura 4: Ejemplo sobre situación 5

Índice

1. Introducción	2
2. Fundamentación teórica y estado de la cuestión	5
2.1 El silencio: una perspectiva desde los estudios de comunicación y de aprendizaje de segundas lenguas	5
2.2 El silencio: conceptualización y propuestas taxonómicas	8
2.3 El silencio en el aula y en el aprendizaje de LE/L2	13
2.3.1 Uso y gestión del silencio entre profesorado y alumnado	13
2.3.2 De las propuestas teóricas al aula de lenguas: procesos operativos del silencio	17
2.3.3 La disposición para comunicar y el silencio en el aprendizaje de LE/L2	19
3. Diseño metodológico de la investigación	24
3.1 Contexto	24
3.2 Objetivos y preguntas de investigación	24
3.3 Estudios: Participantes, instrumentos, procedimiento e interpretación de datos	26
3.3.1 Estudio 1: Cuestionario	26
3.3.2 Estudio 2: Narrativas escritas y Diarios de observación	31
3.4 Consideraciones éticas	36
4. Resultados y discusión	39
4.1 PI-1: ¿En qué medida está presente el silencio en el aula de un grupo de futuros profesores de idiomas?	39
4.2 PI-2: ¿Qué sentimientos experimentan los alumnos cuando hay silencio en su espacio de formación?	47
4.3 PI-3: ¿Qué significado tiene el silencio para los participantes de esta investigación?	55
5. Conclusiones	72
6. Referencias bibliográficas	76
7. Anexos	81
7.1 Anexo 1: Cuestionario	81
7.2 Anexo 2: Instrucciones y narrativa escrita	84
7.3 Anexo 3: Organización de ítems por componentes	87
7.4 Anexo 4: Tablas con variable “experiencia” y componente 5	89
7.5 Anexo 5: Listados de frecuencia de sentimientos	90

1. Introducción

“El silencio puede ser aburrido. Todos sabemos por experiencia propia que el silencio puede provocar una sensación de aislamiento, de incomodidad y, en ocasiones, incluso de temor. Otras veces puede parecer signo de soledad. O de tristeza.”
(Kagge, 2016: 45)

La palabra *silencio* se interpreta a menudo como un término con connotaciones negativas, a pesar de que en nuestra cultura representa muchas veces conductas positivas, como es el mostrar respeto hacia los demás en situaciones en las que se requiere por convicción social o mostrar un estado de concentración. Otra de las interpretaciones, desde el punto de vista del discurso, podría ser la de un vacío, pero lo cierto es que realiza funciones llenas de información, significado y puede comunicar tanto como el sonido. (Poyatos, 1994a). En este sentido, el silencio transmite sensaciones, positivas o negativas, dependiendo de cada situación. Tiene cuerpo y forma, aunque su variabilidad e interpretación se manifiestan de formas diversas; posee un significado único para cada persona y otro cultural, socialmente compartido, que influyen al interpretarlo.

La motivación de realizar esta investigación y de abordar el tema del silencio viene dada por la experiencia de cursar el Máster de Español e inglés como segundas lenguas/lenguas extranjeras, donde futuros profesores de idiomas que están aún asistiendo a clases, tienen la oportunidad de trabajar como profesores durante su periodo de prácticas en algún centro de idiomas (ya sea en España o en el extranjero). Durante el tiempo que asistíamos a clase pudimos reflexionar sobre los diferentes enfoques con los que se pueden impartir mejor los contenidos y sobre cómo diseñar tareas y unidades didácticas, entre otras muchas cosas. Las clases están orientadas de manera que los alumnos puedan ver la aplicación práctica de todo aquello con lo que se trabaja en las diferentes asignaturas y los profesores suelen fomentar el diálogo, para que todos participen y puedan aportar sus puntos de vista y experiencias, intentando dejar atrás cualquier método más tradicional, donde las clases eran más teóricas. Esta manera de enseñar pretende, más que impartir los conocimientos, comunicarlos. Este enfoque consiste en hacer partícipes a los aprendices de aquello que se enseña, de modo que todos estén inmersos en la clase y vayan aportando sus ideas y conocimientos también. En este contexto, observé algunos fenómenos relacionados con el silencio sobre los que empecé a sentir curiosidad. Había situaciones en las que se exponía un tema de forma que se pudiera generar un diálogo con los alumnos y el docente iba pautando las

intervenciones de cada uno, para que fluyera la conversación, y otras situaciones en las que los profesores comenzaban su discurso como un monólogo e iban introduciendo la opinión de su público de manera ordenada, para destacar la parte práctica o experiencial de aquello que comentaban. Observé que esta última forma de pautar las intervenciones de los estudiantes podía suponer algunas veces algún tipo de conflicto para ellos, es decir, que les podía resultar difícil intervenir cuando el profesor lo pidiera. La actitud generalizada que observaba era, o bien de esperar a que otro respondiera, o bien de sentir cierta apatía o pereza por contestar. ¿Acaso responder les suponía un esfuerzo mental? Me interesaba mucho conocer la experiencia de mis compañeros de clase con respecto a temas como este y también cuáles eran sus sentimientos. Por ejemplo, ante la última situación expuesta, la de que el profesor pregunta algo y todos los compañeros guardan silencio, esperando a que conteste otro, observé que algunos alumnos sentían la responsabilidad de tener que agradar al profesor y por lo tanto, de responder. ¿Quizás ese sentimiento de responsabilidad les hacía saltar la barrera que tenían para participar en clase? La responsabilidad funcionaría aquí como un estímulo, entonces.

De esta manera, el silencio podría estar conectado con las emociones y todo ello, a su vez, con la manera de percibir el proceso de aprendizaje y formación. El silencio puede hacer reaccionar a las personas de modo diferente: hay a quien le pueda molestar y reaccionaría de forma negativa, o bien con rebeldía o bien con la experimentación de un sentimiento negativo; hay a quien le pueda agradar y, en ese caso, podría sentirse cómodo. Por ejemplo, ¿podríamos entender que un profesor que está dando una explicación en clase y está siendo escuchado por sus estudiantes, se va a sentir cómodo y bien? En este caso, su experiencia sería positiva.

El silencio ha sido investigado desde diversas disciplinas y existen numerosas investigaciones desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, pero hay poco hecho desde el proceso de formación de docentes de idiomas. Todas estas ideas transformadas en preguntas me llevaron a plantear una investigación de estas características, compuesta por dos estudios interrelacionados. Traté de diseñar un modelo de cuestionario que me permitiera recoger las actitudes y experiencias de los participantes al respecto de todos los temas mencionados para el primer estudio, de naturaleza cuali-cuantitativa, y a querer profundizar, posteriormente, en la visión de dos participantes en relación al silencio, lo que corresponde al segundo estudio, de naturaleza cualitativa. En ambos estudios, además del diálogo constante con las

propuestas teóricas, parto desde mi experiencia y mi observación, como aprendiente y futura profesora.

Este trabajo está articulado en 4 apartados principales. En el primero recopilamos las visiones de los diferentes autores que han abordado el silencio, con estudios sobre comunicación y sobre su presencia en el aula o en la enseñanza de idiomas. También vemos las distintas maneras en las que se han clasificado los tipos de silencio, lo que nos aportará una visión extendida de su interpretación en diversas disciplinas. Además, se definen todos los términos relacionados con el carácter de esta investigación. Una vez expuestas todas estas definiciones y aportaciones de los autores, planteamos los objetivos y sus consecuentes preguntas de investigación (PI), el diseño metodológico, donde se exponen los dos estudios que componen este trabajo, con sus correspondientes instrumentos de investigación. Después, se explican los resultados y se discute la relación entre ellos y las PI y se concluye el trabajo de manera que se muestra un resumen de lo que constituía el punto de partida y lo que se ha sacado en claro tras el proceso de investigación. Al final se incluyen una serie de anexos, donde están los instrumentos utilizados para investigar, entre otros documentos de interés.

2. Fundamentación teórica y estado de la cuestión

En este apartado vamos a destacar estudios que se mueven en los ámbitos de la comunicación y de la educación, de distintos autores del campo de la lingüística, que entienden el silencio desde una perspectiva comunicativa, de la pragmática, que lo analiza según sus funciones y significados en la conversación, de la enseñanza, que intenta ver la forma en que lo usan e interpretan profesores y alumnos, y de la lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2), que supone un paso adelante en los estudios lingüísticos, ya que lo lleva al proceso de intercambio comunicativo de una persona que no usa su lengua materna.

Vamos a abordar en el primer apartado su papel en el proceso de comunicación y en el de enseñanza y aprendizaje de idiomas. A continuación, se destacarán distintas formas de definirlo y diferentes taxonomías para intentar dar una visión lo más amplia posible del concepto. Después comentaremos algunas teorías relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación y con otros aspectos que operan en el aula.

2.1 El silencio: una perspectiva desde los estudios de comunicación y de aprendizaje de segundas lenguas

“La ausencia de sonido también comunica”
(Cestero, 1999; 35)

El silencio en el ámbito de la comunicación es un elemento clasificado dentro del grupo del sistema paralingüístico, que está a su vez contemplado dentro de la comunicación no verbal. Esta, como disciplina, comienza a finales de los años 50, con estudios de antropología, de psicología y de psiquiatría, sobre kinésica primero y proxémica y cronémica después (Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes) y más recientemente ha interesado a lingüistas y semióticos. “Abarcaría todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar” (Cestero, 1999: 11), como *el aspecto físico, la indumentaria y la cosmética, el sistema cinésico*, que es el “conjunto de gestos, maneras y posturas producidos durante la interacción”, *la proxémica*, “la concepción, estructuración y uso del espacio” y *la cronémica*, es decir, “la concepción, estructuración y uso del tiempo”. Es un fenómeno que generalmente se da a la misma vez que *las producciones verbales*, junto a las *pausas* o *las cualidades fónicas* (CVC).

Los elementos paralingüísticos (y kinésicos) pueden cumplir en cualquier acto de interacción las siguientes funciones: *añadir información* o matizar, *comunicar* sin necesidad de hablar, *regular la interacción*, *subsano las deficiencias verbales* e incluso *favorecer las conversaciones simultáneas* a través de señales (Cestero, 1999: 16-17). Sin embargo, lo que engloba como *sistemas de comunicación no verbal culturales*, son el proxémico y el cronémico, puesto que ofrecen información cultural, ya que el uso del espacio natural y del tiempo que hace el ser humano depende en gran medida de la cultura. Claro que no tienen por qué ser independientes, a veces aparecen reforzando o cambiando el sentido de los otros elementos del mismo sistema. Pero estos otros dos, junto con el lenguaje, conforman para este análisis (establecido ya antes por Poyatos) la *estructura triple básica de la comunicación humana*.

El silencio existía mucho antes que el lenguaje, es decir, que ya estaba ahí presente antes de que los humanos existieran y aprendieran a comunicarse con palabras (Urpí, 2004). Ahora que imperan las palabras y ha pasado a estar en un segundo plano, podríamos preguntarnos si es posible aprender de él y si nos puede dar información y nos puede servir como medio para relacionarnos con el resto de personas. “En períodos más rudimentarios de la interacción humana un silencio pudo haber sido un mensaje en sí” (Poyatos, 1994b: 165). También hoy en día puede serlo, si una persona decide no emitir ningún sonido y aun así lanza algún tipo de mensaje. Puede acompañarse de otros *calificadores* paralingüísticos o kinésicos.

Si nos paramos a pensar en cómo este nos puede ayudar a mejorar nuestros actos comunicativos, veríamos que se puede aprender de él tanto o más que a través de un acto de habla (Urpí, 2004). La comunicación no verbal y sus elementos inseparables, la kinésica y el paralenguaje, refuerzan lo que decimos, pero también agregan cierta expresividad y emoción. Muchas veces nuestros gestos, nuestra voz o nuestras pausas añaden una información al mensaje que no siempre sabríamos describir con palabras y que es fundamental en el proceso de comunicación. “Marca el principio y el final de una conversación, marca un espacio en el diálogo entre varias personas, nos permite recoger información y asimilarla, y también elaborarla de forma conveniente” (p.19). De este modo, “va pautando el ritmo de la conversación”. “A menudo nos preocupamos por el desarrollo del lenguaje y olvidamos que también la comunicación está llena de silencios” (p. 20) y en muchas ocasiones, “la clave para avanzar en la conversación” es *callar* (p. 26).

Una visión similar es la de que la clave para comunicarnos de manera eficaz es ser *competentes comunicativamente*, esto es, “el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situación geográfica, así como los sistemas de comunicación no verbales” (Cestero, 1999: 9). Para que haya comunicación no es necesario hablar, sino que dos personas se pueden comunicar a través de gestos (Escandell, 2005). En este proceso es de vital importancia la intención del que comunica y la capacidad de interpretación del que recibe la información. La pragmática regula la utilización del lenguaje en comunicación y contempla todos los elementos extralingüísticos mencionados, entre los que está el silencio, el cual suele tener la intención de ocultar algo y de ser el medio para alcanzar ciertos objetivos (Escandell, 2006). Por el contrario, también ocurre que hay otras ocasiones en las que hablamos y no expresamos exactamente lo que queríamos decir.

Si llevamos todas estas visiones sobre el silencio y el papel que cumple en el acto de comunicación al terreno de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, podríamos decir que tan importante es estudiar la lengua como la comunicación no verbal para que los alumnos lleguen a controlar el idioma que estudian y entiendan cómo funcionan todos los procesos comunicativos, de la lengua en general y de su idioma, en particular. La entrada del Diccionario de Términos Clave de ELE concluye añadiendo:

Todo profesor de lengua extranjera debe enseñar a sus estudiantes los componentes de la comunicación no verbal y las relaciones que se establecen entre los dos sistemas de comunicación. Sobra decir que estos comportamientos varían de una cultura a otra y es imprescindible reconocer estos mecanismos para poder establecer una comunicación fluida con los participantes de la interacción.

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) también recoge en *Saberes y comportamientos socioculturales* que estas interacciones del aprendiz de lenguas, tanto verbales como no verbales, han de ser acordes a las convenciones sociales, por lo que se han de explicar y estudiar. También el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, 2002), en el apartado de *competencias existenciales*, que corresponde a “saber ser”, engloba una serie de características del aprendiente de lenguas que podrían ser incluidas en la planificación de las sesiones o incluso como objetivo de la programación de un curso y expresa que debe hacer uso de *gestos, mímica y proxémica* para compensar sus insuficiencias a la hora de comunicarse. Sin embargo, el dominio del entendimiento y producción de las *claves no verbales* en la

interacción se reserva para el nivel C2. Por lo que respecta al propio concepto del silencio, las indicaciones que da sobre cómo hacer uso de él en el aula están reservadas a las actividades de comprensión: *lectura y atención a los medios de comunicación*.

2.2 El silencio: conceptualización y propuestas taxonómicas

“Los silencios son fenómenos altamente culturales”
Camargo y Méndez (2013a: 91)

El silencio se ha visto como la falta de contenidos en la mente o la ausencia de habla (Valle, 2019), lo que nos sugiere que es una inexistencia de algo. Sin embargo, en el acto de comunicación no puede ser nunca un *elemento vacío* (Camargo y Méndez, 2013a: 89). El ser humano en el acto de habla interpreta si es positivo o negativo y esta interpretación es también cultural e intervienen la capacidad de las personas de relacionarse con el resto de forma independiente y autónoma (*autonomía*) y la adhesión de esas personas a un grupo, que siempre intentan comportarse de forma que puedan seguir encajando en él (*afiliación*). Las estrategias que pone en marcha el individuo para comunicarse y para interpretarlo irán siempre en detrimento de estos dos conceptos, además del contexto.

En la cultura occidental es entendido como una falta de cooperación en el acto de comunicación y, por eso, se puede interpretar de forma negativa, como descortesía, aunque siempre dependiendo del contexto y de la manera en la que se dé ese silencio.

[...] los estudios que se han realizado hasta el momento sobre paralenguaje y pragmática intercultural han concluido que la española es una cultura poco propicia al silencio en la que hay una clara preponderancia de la palabra y en la que el silencio puede interpretarse como un elemento “molesto”. (p. 91)

El silencio y su significado dependen de la *relación social* entre los interlocutores y de su *intención comunicativa* y estos dos factores dependerán de otros muchos divididos en dos *ejes*: uno *horizontal* dónde está el *conocimiento previo*, la *confianza*, la *proximidad* y que dará lugar a una relación de mayor o menor *igualdad*; y un *eje vertical*, donde estarían las “diferencias de jerarquía basadas en la edad, el estatus, los conocimientos adquiridos, etc” (p. 90). Una definición que nos aproximaría al concepto entendido desde el campo de la comunicación es “la ausencia de habla superior a un segundo que se utiliza para comunicar; es, por tanto, una estrategia paralingüística

relevante que transmite información, estructura la conversación o expresa emociones y que está claramente determinada por factores contextuales, sociales y culturales.”

La cultura influye en el sistema de comunicación, puesto que todo forma parte de la comunidad de hablantes (Cestero, 1999). Por lo tanto, muchas veces se habla de cultura cuando se pretende hablar de comunicación y al contrario. Esto ocurre porque la primera se difunde a través de la segunda y la forma de comunicar depende de la cultura. Una definición amplia de cultura abarcaría “todo el “conocimiento” humano aprendido dentro del cual están indiscutiblemente las costumbres ambientales y relativas al comportamiento y las creencias [...] y los sistemas de comunicación [...]” (p. 35). Por lo que respecta a *los silencios*, son “poco frecuentes en español” y pueden ser fruto de errores en el intercambio de información o se pueden dar para intervenir con una pregunta o con la presentación de información, pero también pueden servir para enfatizar. Una definición más concreta del concepto es “usencia de habla durante más de un segundo”.

Para ejemplificar lo diferente que puede ser interpretado y usado, podemos tomar como referencia dos culturas opuestas en este sentido, como lo son la japonesa y la australiana (Bao, 2014), donde tener alumnos habladores en el aula perturbaría totalmente la serenidad de las clases en la primera y al revés en la segunda, es decir, el que nadie participara en el transcurso de una clase, trastornaría a los profesores australianos. Para intentar ayudarnos a comprender cómo proceder en cada cultura, se propone lo siguiente:

Dado que la jerarquía de silencio y de habla no es la misma en los diferentes sistemas culturales, una manera inteligente de entender el silencio es ubicarlo dentro de su contexto sociocultural, educativo e histórico, y en relación con las personas que lo practica. El silencio está profundamente conectado con las normas sociales, que dictan cuándo permanecer en silencio y cuándo es mejor hablar (p. 2)¹.

Los silencios son *alternantes* en el acto de habla, cumplen unas funciones y pueden ser fruto de la *no-actividad* (que no *inactividad* o *falta de actividad*), que viene unida a la quietud en muchas ocasiones, y son opuestas al sonido y al movimiento,

¹ Las citas en inglés incorporadas en el texto han sido traducidas por la autora y se incluirá el fragmento original a pie de página: “Since the hierarchy of silence and talk is not the same across different cultural systems, one thoughtful way to understand silence is to locate it within its sociocultural, educational and historical context, and in relation to the people who exercise it. Silence is profoundly connected to social norms, which dictate when to remain silent and when best to speak” (p. 2). Las citas aisladas que introducen apartados o subapartados no serán traducidas.

respectivamente (Poyatos, 1994a: 163-166). Afirma que estas dos dicotomías son parte importante de la cultura y de la comunicación de una comunidad. Las pausas también son *alternantes silenciosos* y se diferencian de los primeros en su duración: “ausencia de habla durante un periodo de tiempo comprendido entre 0 y 1 segundos aproximadamente” (Cestero, 1999: 35). Una pausa, como *alternante silencioso*, puede cumplir muchas funciones, de las cuales podemos destacar las siguientes: *marcador del lenguaje, apertura de turno, pre-pregunta, petición de retrocomunicación dentro de la pregunta, vacilación, buscando o dudando ante una palabra, autocorrección, haciendo memoria, reacción a sí mismo*, entre otras (Poyatos, 1994b: 166-169).

Los autores nos ofrecen diferentes taxonomías sobre el silencio. A continuación, se incluye una del campo de la comunicación que trata la intención de este concepto en la conversación, expuesta en seis dicotomías (Urpí, 2004: 19):

SILENCIO EN LA CONVERSACIÓN	
Dicotomías	<i>prudente o artificioso</i>
	<i>complaciente o burlón</i>
	<i>inteligente o estúpido</i>
	<i>aprobatorio o de desprecio</i>
	<i>diplomático o intencionado</i>
	<i>de humor o de capricho</i>

Tabla 1: Taxonomía de Urpi (p. 19) ².

Una clasificación pragmática de los actos silenciosos en la conversación sería (Camargo y Méndez, 2013a: 95-98):

² Las tablas han sido elaboradas por la autora con la información encontrada entre las páginas indicadas, con la intención de sintetizar las propuestas presentadas.

TIPO de SILENCIO	CORRESPONDE A
<i>Discursivos</i>	Dado en el proceso del acto de comunicación y contempla tanto el momento de hablar como el de elaborar el mensaje. Ayudan a la interpretación del mensaje por parte del receptor y a que el discurso continúe.
Incluyen:	Los silencios <i>preferidos</i> y <i>despreferidos</i> , los <i>argumentativos</i> y los <i>humorísticos e irónicos</i> .
<i>Estructuradores</i>	Los españoles no siempre respetan el turno de habla al conversar y los discursos se solapan frecuentemente. Estos silencios son lo que dan en la <i>estructura interna</i> de las conversaciones.
Incluyen:	<i>Los silencios por errores de coordinación</i> y los <i>de dinámica conversacional</i> .
<i>Epistemológicos y psicológicos</i>	Cuando hablamos transmitimos lo que sentimos, deseamos y pensamos a través de las palabras pero también de los silencios.
Incluyen:	<i>Los silencios cognitivos</i> , los <i>emocionales</i> y los <i>transgresores</i> .

Tabla 2: Taxonomía de Camargo y Méndez (p. 95-98).

También podemos clasificar los silencios según sus funciones en el acto de habla, entendiéndolo como un *alternante* (Poyatos, 1994b: 165-166):

TIPOS de SILENCIO		
<i>Conducta prediscursiva o de apertura de turno de hablantes.</i>	Dentro del turno de la persona que habla.	<i>Conducta frecuente de cierre de turno.</i>
	Puede deberse a: “una interrupción, una vacilación, una búsqueda de pensamiento, haciendo memoria, evitando decir algo, como pausa emocional, etc.”	

Tabla 3: Taxonomía de Poyatos (p. 165-166).

Así pues, hay muchos tipos, entendidos desde los puntos de vista comunicativos y pragmáticos en el acto de habla y en la conversación y la cultura influye en la manera de interpretarlos. Otras taxonomías están centradas en las situaciones donde se debe guardar silencio, como norma, y situaciones donde está determinado por lo que dictan ciertas instituciones (Saville-Troike, 1985, citado en Jaworski y Sachdev, 1998: 274). Para ejemplificar el primer grupo, podríamos mencionar: museos, hospitales,... Y para los segundos: bibliotecas, templos religiosos, el teatro o el cine. Estos serían *silencios*

normativos (Camargo y Méndez, 2013b). O también podemos pensar en las situaciones en donde el hablante permanece callado porque el momento lo requiere, como una persona que quiere hablar con otra que está al teléfono y espera a que termine y serían *silencios situacionales* (Kurzon, 2007, citado en Camargo y Méndez, 2013b: 41)

Una clasificación en el ámbito educativo (a partir de aportaciones de otros autores) para intentar ordenar los tipos de silencio con el propósito de ayudar a los profesores a entender sus causas y a determinar cuál de ellos se está dando en sus alumnos para poder tomar decisiones pedagógicas sería (Bao, 2014: 12-13):

TIPO de SILENCIO	CORRESPONDE
<i>Activo y pasivo</i> ³	1) Sería si un alumno decide no hablar teniendo permiso para ello o la oportunidad. 2) Sería si no tiene permiso o la oportunidad.
<i>Consciente y subconsciente</i>	1) Es por decisión de la persona. 2) Se da sin pretenderlo.
<i>Débil y fuerte</i>	1) Es cuando los estudiantes se portan mal en clase, como una forma de castigarlos. 2) Es cuando se les deja espacio a los aprendientes para desarrollar sus propios intereses.
<i>Eventual</i>	Se deja a los alumnos para hacer un ejercicio
<i>Descentralizado</i>	Se da cuando los alumnos guardan silencio en clase pero no prestan atención.
<i>Polémico</i>	Los aprendientes tienen esta actitud para mostrar disconformidad con el transcurso de la clase, con el profesor o con los compañeros.
<i>No cooperativo</i>	Aparece cuando un compañero habla a otro y el segundo no quiere participar en la conversación.
<i>Desorientador</i>	Se da cuando una persona no participa y nadie entiende sus motivos.
<i>Interpersonal</i>	Ocurre entre dos personas, cuando se ceden el turno de palabra para que el otro pueda hablar o cuando trabajan en silencio por mutuo acuerdo.
<i>Elocuente</i>	Es aquel que sirve para que el interlocutor entienda algo a través del silencio.
<i>Semiótico</i>	Se ha de interpretar atendiendo a un código cultural y que va acompañado de otro elemento paralingüístico o quinésico.

Tabla 4: Taxonomía de Bao (p. 12-13).

³ Clasificación traducida del inglés por la autora.

2.3 El silencio en el aula y en el aprendizaje de LE/L2

Hay quienes se han preguntado por el valor del silencio en la enseñanza en general y en el aula de idiomas en concreto. Los datos que nos ofrecen las investigaciones que se destacan a continuación pueden sernos de utilidad para entender ciertos fenómenos que se dan en la clase y en los alumnos y docentes. Algunas parten de este concepto y otras tratan de elementos vinculados al proceso de enseñanza o aprendizaje de lenguas. Primero destacaremos cómo se gestiona en el aula y la relación entre aprendices y profesores para llegar a conocer qué papel desempeña cada uno y su interrelación. Después, hablaremos de otros aspectos y conceptos relacionados que nos llevarán a comprender tanto el camino que han tomado estos estudios como las ideas que nos permitieron diseñar los instrumentos de investigación. Por último, nos centraremos en la disposición de los estudiantes por hablar o por permanecer callados en su proceso de estudiar idiomas en diferentes culturas. Para todo ello, rescataremos algunos de los autores ya mencionados y citaremos otros nuevos que nos permitan elaborar un marco lo más completo posible para entender lo que ya se ha hecho y de dónde partimos nosotros.

2.3.1 Uso y gestión del silencio entre profesorado y alumnado

“Imagine classrooms in a country where the most common method of learning and participation is the silent mode”
(Bao, 2014: 1)

Que exista un método llamado “silencioso” para la enseñanza del inglés como lengua extranjera parece ser una mera casualidad. Caleb Gattegno fue consciente de la importancia del silencio en el aula de idiomas y decidió hacerlo protagonista de su método (1963), que considera a los aprendientes el eje central del aula, a quienes se “anima a producir la mayor cantidad posible de enunciados” (CVC). “Una máxima del autor es que el profesor trabaja con el aprendiz y este con la lengua” (Cortés, 2000: 249), de manera que reduce sus intervenciones y deja de ser el *centro de atención*. Utiliza el silencio como *instrumento valioso* que hace que ellos tomen la iniciativa y sean autónomos. Este *método silencioso* se entiende como humanista porque contempla la “activación de resortes propios del ser humano, cuáles son, por ejemplo, la responsabilidad individual, la autoestima, desarrollo de la confianza en la propia valía, las actividades participativas, etc.” (Sánchez, 1997: 217). Sin embargo, el enfoque sobre

el que se basa la formación en los estudios de postgrado en la UA y, en general, se extiende a las aulas en las que se enseña la lengua es el comunicativo. Este va mucho más allá de los métodos humanistas pero se parece a ellos en cosas como en que el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en que favorece la participación y la interrelación, así como las relaciones sociales, y en que tiene en cuenta las características del individuo y del grupo, básicamente (Sánchez, 1997). Con este enfoque se fomenta el diálogo en la clase y se pretende crear un clima de confianza donde todos puedan intervenir y aportar sus opiniones y puntos de vista. Claro que, cada grupo con su profesor tiene unas características especiales ya que, cuando las mismas personas se reúnen con regularidad el grupo desarrolla una *personalidad* (Farrell, 2016: 23), a partir de las particularidades de sus diferentes miembros. En este sentido, el docente debe desarrollar su capacidad de adaptación a las individualidades del estudiante y del grupo, que pueden ser más participativos, más silenciosos, más introvertidos o más rebeldes.

El silencio en el aula se puede gestionar a través de actividades (Cenini, 2003). “La vida de grupo es para muchos jóvenes una etapa insustituible en el camino de crecimiento y definición de su identidad personal. El grupo funciona como un crisol a través del cual adquirimos conciencia de nosotros mismos de manera correcta...” (p. 7). El docente es un *animador*, pero puede fracasar cuando no se obtienen los resultados esperados, es decir que cuando el grupo no participa ni parece estar interesado, este puede precipitarse hacia una cierta depresión que puede acabar con la dinámica del grupo.

Muchos nuevos profesores pueden sufrir un “*shock*” en su primer año, mientras se encuentran en el proceso de cambio, tras haber sido alumnos (Farrell, 2016). Algunas de las razones son que no se sienten preparados para hacer frente a los retos o a trabajar en el centro en el que comienzan su carrera. En estos casos, son los formadores de los aspirantes los que tienen que prepararles para estos posibles desengaños contándoles experiencias reales y dándoles información. Los noveles a menudo se encuentran en una situación de “hundirse o nadar” (p. 57), en la que nada sirve facilitarles el libro de la materia que deben enseñar, sino que deben ofrecerles estrategias y consejos para que no fracasen en ese momento en el que se chocan contra la realidad y experimentan las diferencias entre lo que ellos viven y lo que pensaban que sería la profesión, lo cual es un *choque de transición* (Verdía y Rodrigo, 2017) que les puede llevar a desequilibrarse y tener sentimientos negativos hacia su labor, como *cansancio, tensión, estrés, angustia*

y *miedo* (Perrenoud, 2004, citado en Verdía y Rodrigo, 2017: 466). Para evitar sentirse así, un profesor de inglés en Japón (Alix Furness, en Farrell, 2008: 151-158) decidió escribir una revista de enseñanza durante su primer año y confiesa que le ayudó a superar ciertos sentimientos muy negativos, como *frustración*, *nerviosismo*, *aburrimiento* o *pasividad*, así como a relacionarse mejor con los compañeros y aprendices y a “ganar confianza y conocimientos” (p. 157).

Y es que alumnos y profesores son *sistemas dinámicos complejos* (TSDC, Dörnyei, 2014); ambas partes interactúan en un contexto y no dejan de cambiar sin llegar a perder su identidad, pero tienen que adaptarse los unos a los otros y estos, al medio (Atkinson, 2011), lo que les lleva a vivir todo tipo de experiencias que provocarán que evolucionen de manera independiente pero interrelacionada. Esto se ha tenido en cuenta desde que en el proceso de enseñanza y adquisición de segundas lenguas (ASL) se experimentó un *giro social* (David Block, 2003, citado en Jiménez, 2012: 2), surgido a partir de que unos autores advirtieran que era necesario ampliar la visión de esta disciplina hacia el lado *social*, que incluye cuestiones más allá del análisis de errores, la interlengua o la negociación de significado, y que engloban conceptos como “el contexto, la interacción, los procesos, la identidad, el multilingüismo, el discurso, las relaciones de poder, la variabilidad o la mediación”. Al tener en cuenta que todos estos factores intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya no se debería volver al método tradicional en la actualidad, ni en educación ni en enseñanza de LE/L2. En cualquier contexto educativo los *agentes* están interactuando y reaccionando a los actos de los otros todo el tiempo (Gillies, 2010), de manera que cada pequeña intervención de ellos va a tener una reacción en los otros y así constantemente.

En este contexto en el que el profesor interactúa con sus alumnos e intenta gestionar los momentos de silencio, este puede verse afectado emocionalmente, lo que puede perjudicar su forma de dar la clase ese día y esto puede llevarle a sentir un fuerte impacto en su identidad o su motivación (Smith y King, en Martínez, 2018: 323 y 325). Para encontrar respuestas en estas interacciones se puede recurrir a la TSDC. En los casos en los que piden la participación de su público y estos no responden positivamente, el silencio se ve de forma negativa, lo que va a influir en los sentimientos y el comportamiento de todos los agentes. Los autores nos proponen una lista de tres tipos de *silencio afectivo* (325-330): el primero es el *de vergüenza*, *miedo* y *ansiedad*. Explican que, en un lugar donde abundan los malentendidos, como es el aula, todas las partes son propensas a sentir estas tres emociones. Por parte de los alumnos,

suele pasarles cuando sienten que todos entienden algo menos ellos, lo que les lleva a sentir frustración también. El segundo, sería el *silencio de la molestia, del enfado y de la resistencia* y se da especialmente cuando hay una diferencia notable de poder, como es el caso de estudiantes y profesores donde los segundos están por encima de los primeros y van a tener que puntuarles en los exámenes y en otras pruebas. Estas emociones pueden llevar a los alumnos a rebelarse y a manifestar cierta resistencia al orden jerárquico del aula, a través del silencio. El tercer tipo es el *de desenganche*, esto es cuando por aburrimiento desconectan de lo que les cuentan y no siguen la clase. Suele ocurrir cuando la sesión gira en torno a ellos y tienen que aportar ideas sobre un tema o participar constantemente y no sabe cómo colaborar o cuando el docente es el centro de atención. Interpretar correctamente la actitud y las emociones de los aprendientes es una labor que puede generar estrés para los profesores, sobre todo si se ven afectados de manera negativa, lo cual no es deseable en general, pero son los responsables de mitigar este *silencio afectivo* si quieren que haya un buen clima y sus aprendices progresen.

También existen numerosos factores situacionales y temporales que intervienen en el comportamiento del aprendiente de lenguas (King, 2016). Por ejemplo, tomando como referencia a un grupo de japoneses, los factores contextuales y los cognitivos estarían dinámicamente interrelacionados y les influenciarían de muy diferentes maneras para que estos guarden silencio de varias formas y en distintas situaciones en la clase. El medio en el que estudian y el contexto influyen altamente en su proceso de evolución en el aula, siendo importantes tanto el profesor, como el método que este utiliza para enseñar, por lo que se entiende que el alumno no solo interactúa con el su formador, sino también con su contexto, porque le va a aportar experiencias (Mercer, en King, 2016: 11-28). También podría influir el autoconcepto (Peng, en King, 2016: 84-103), por lo que el docente no solo debe pensar en el método que va a seguir, sino que debe tener en cuenta tareas que impulsen la idea mental que tienen de sí mismos en relación a la que tienen idealizada sobre el aprendiente de lenguas, pero sabiendo que es casi imposible predecir cómo van a comportarse o a reaccionar.

2.3.2 De las propuestas teóricas al aula de lenguas: procesos operativos del silencio

“Los diecisiete minutos siguientes estuve hablando del silencio que nos rodeaba, pero también les hablé de algo que considero más importante aún, el silencio que llevamos dentro. Los alumnos se quedaron callados. Escuchando.”
(Kagge, 2016: 14)

Diversas disciplinas han tenido el silencio como centro de estudio (la antropología, la filosofía, la sociología, la psicología o la comunicación, entre otras) y muchas de las teorías existentes pueden ser extrapoladas al ambiente diario del aula para entender lo que allí ocurre. Existe un proceso llamado “la espiral del silencio” (Noelle-Neuman, 1995) que consiste en que en una situación donde hay unas personas están a favor de algo y otras en contra, las que están a favor hablarían, haciéndose oír por todos, consiguiendo que las que están en contra se mantengan en silencio “en un proceso en espiral” (p. 22). Este grupo podría sentirse una minoría, aislados, y por lo tanto, débiles, cuando en realidad podrían representar un porcentaje más alto de la población, pero ellos no lo saben. Si llevamos esta situación al aula, podemos encontrar que ante una pregunta del profesor o una situación donde los alumnos pueden aportar sus opiniones, si uno observa que un compañero habla y que otros parecen respaldarle, es probable que permanezca callado, pensando que es el único que piensa de forma diferente o contraria, cuando hay otras personas en la clase que comparten su opinión. Las diferentes reacciones en ellos pueden deberse a actos de imitación, puede que para aprender (pautas u opiniones de los demás que nos parecen correctas,...) o porque tienen miedo al ser marginados y necesitan parecerse al resto. La primera reacción es propia del proceso de aprendizaje de una persona, mientras que la otra es puro instinto. Esto nos lleva a pensar que puedan desarrollar patrones de comportamiento impulsados por las modas, también. Hay que pensar que el hecho de formar parte de la opinión más extendida hace que uno se integre con el grupo.

Otra idea que se puede extrapolar es que “el clima de opinión depende de quién hable y quién permanezca en silencio” (p. 21-22). Por lo general, los comentarios sobre el tema del que se hable en clase van a ir dirigidos en una dirección u otra dependiendo de quién intervenga y de lo que digan estas personas que participen. Si la conversación no sigue un hilo conductor, podría ser un problema para aquellos que no sepan qué decir

al respecto o que no quieran aportar su opinión sobre el tema, haciéndoles sentir incluso excluidos.

Estas teorías nos llevan a recapacitar sobre estos alumnos que permanecerían callados y podemos dividirlos en dos grupos: *silenciosos* y *reservados* (Bao, 2014: 13-15). Sobre ellos se dice que se les suele animar en clase a participar más que a otros compañeros habladores o *sin reservas* y que su silencio se suele interpretar como una evasión por colaborar en el desarrollo de la clase y que incluso es contraproducente para el profesor, cuando podría ser una herramienta pedagógica, de saber usarlo. La diferencia entre el silencioso y el reservado es que el primero usa su silencio de muy diferentes maneras (puede estar relajado escuchando, intentando atraer la atención, retando a alguien,...) y el segundo puede tener algún tipo de vergüenza o reparos a la hora de comunicarse. A veces, ambos se dan al mismo tiempo y representan dos elementos complejos a estudiar pero, básicamente, el silencioso puede controlar sus silencios y el reservado tiene cierta dificultad para comunicarse.

Atendiendo ahora al sistema de enseñanza de los profesores, en general en una cultura occidental, podríamos decir que siempre tienden a hablar más que los alumnos al tener que llevar ellos el peso de preparar los contenidos y pautar su manera de trabajar. Un estudio sobre *creencias* y *actitudes* de estudiantes galeses sobre el silencio (Jaworski y Sachdev, 1998) concluyó que ellos creían que estaban más tiempo callados que sus profesores y que este silencio para ellos no estaba pautado, sino que era su actitud normal. Por el contrario, los silencios por parte de sus docentes sí que les parecía que estuvieran marcados, mientras que el hecho de hablar era su actitud normal. Estas conclusiones destacaron la importancia que tenía el silencio para los que deben aprender y, en contraposición, la importancia de hablar para aquellos que instruyen. Sin embargo, los profesores tienden a requerir de sus aprendices respuestas a preguntas que lanzan y aportaciones, opiniones o consultar dudas. Con respecto a esto, los resultados sugirieron que los estudiantes opinaban que las expectativas que tenían sus formadores de que ellos participaran activamente en el aula podía ser una fuerte causa de *ansiedad* y otros sentimientos, y que esto podía provocar cierto conflicto interior para algunos de ellos, al tener que romper su estado de silencio y hablar. Aun así, lo veían como un elemento positivo en el proceso de comunicación y en el papel del aprendiz, ya que mientras atienden callados en clase pueden ir organizando y absorbiendo la información. Por el contrario, continúan, una de las cualidades que más se suele valorar en los alumnos son las ganas de hablar (Jaworski y Sachdev, 2004). En una investigación llevada a cabo en

las clases de inglés como LE de estudiantes universitarios japoneses, se concluyó que estos experimentaban gran diversidad de sentimientos, ya fueran positivos o negativos o incluso una mezcla de ellos y que las emociones siempre están presentes en el proceso de aprendizaje (Sampson, 2018). Por ejemplo, en una misma clase, podían sentir *disfrute* (se considera positivo) y *ansiedad* (negativo) al mismo tiempo.

Desde la perspectiva de los formadores, los sentimientos influyen fuertemente en la manera de enseñar y van a interferir en el día a día del docente a raíz de todas las interacciones que mantienen y, por consiguiente, en sus resultados y en la percepción que ellos tienen de dichos resultados, de forma que la educación emocional es vital en el proceso de enseñanza (Martínez, 2018).

2.3.3 La disposición para comunicar y el silencio en el aprendizaje de LE/L2

“Effective silence is not inherent and needs to be learned and acquired”
(Bao, 2014: 168)

La disposición del hablante para comunicar (DPC) ha sido estudiada en los procesos de aprendizaje de una lengua con más ímpetu que el silencio, pero ambos conceptos son muy similares y se ven implicados en numerosos estudios de manera inevitable. Del mismo modo que para aprender a hablar un nuevo idioma se necesita practicar, también es necesario aprender a usar el silencio para ser eficiente y evitar malentendidos, sin embargo, la no verbal es la forma de comunicación humana a la que se ha prestado menos atención en los diseños curriculares de enseñanzas de lenguas extranjeras (Cestero, 1999).

Parece que aprender a comunicar en la lengua materna es más fácil que aprender a hacerlo en una segunda lengua, ya que puede representar un reto y la habilidad del hablante dependerá de sus características personales y también el contexto donde se da la comunicación (Mystkowska-Wiertelak y Pawlak, 2017). Lo que podría ser en ambos casos la clave del éxito es la DPC, que se da cuando una persona tiene la posibilidad de iniciar la comunicación (MacIntyre, 2007, citado en Mystkowska-Wiertelak y Pawlak, 2017). Es decir, si el sujeto quiere comunicarse puede saltar la barrera de sus carencias personales y de las dificultades que pueda encontrar en el contexto. Los aprendientes con una alta DPC van a buscar más oportunidades para usar la lengua y por lo tanto tendrás más opciones de mejorar. Sin embargo, dicen que no todos los estudiantes

tienen la misma disposición por intervenir en la clase, a pesar de que les interesa para poder mejorar, y eso es una situación que nos vamos a encontrar en las aulas a menudo. Esta disposición o su ausencia va a depender en alto grado de la personalidad del aprendiz pero también de su estado de ánimo y por qué no, de la asignatura, del profesor y de sus compañeros, así como el tipo de curso, si es un curso de inmersión o no, los temas de los que se habla en la clase, entre otros. Los factores individuales que afectan a la DPC del aprendiente son su competencia comunicativa, ansiedad, motivación, edad, género y personalidad.

La decisión del emisor de hablar puede ser entendida como un proceso voluntario (MacIntyre, 2007), lo que quiere decir que, ante una situación en la que el hablante tiene la oportunidad de intervenir, es libre de decidir si hacerlo o si no y a menudo se encuentra ante la disyuntiva “¿Estoy deseando comunicarme o elijo permanecer en silencio?” (p. 568), aunque muchas veces no es consciente de que está tomando una decisión; hay muchos factores que intervienen a la hora de decidir y están interconectados, de manera que un mismo sujeto puede verse afectado por varios al mismo tiempo. La investigación de estos factores no se hace desde una única disciplina, sino que se ven envueltas varias, como la psicología, el campo de la educación y el de la comunicación o la lingüística. Un ejemplo de por qué estas disciplinas se ven íntimamente ligadas es la conclusión de que, por lo general, un alumno con alta motivación por comunicarse va a experimentar además una alta ansiedad. Ambos conceptos son, en principio, independientes y se les estudia desde distintos enfoques, pero en aprendizaje de lenguas están interconectados. Este proceso que sigue el aprendiente de tener que tomar una serie de decisiones sobre si intervenir en el aula o no, o en una conversación es el *punto de no retorno*. Una vez adopta la determinación de hacerlo, supera la barrera de la ansiedad, por lo tanto, “la disposición para comunicar integra procesos motivacionales con competencias comunicativas y con la percepción de la seguridad en uno mismo” (p. 567).

Todos estos esfuerzos por medir la DPC del alumno en el aula de lenguas extranjeras se han visto materializados en un instrumento (Mystkowska-Wiertelak y Pawlak, 2017) que comprende los siguientes factores, que han sido recogidos de numerosos estudios previos por diferentes autores: *disposición para hablar dentro y fuera de la clase*, que miden si quiere aportar sus opiniones y participar en el transcurso de la clase o comunicar con extranjeros fuera del ambiente escolar, ya sea con personas en la calle o con otros estudiante; *Confianza a la hora de comunicar*, que trata de si el

piensa que puede comunicarse sin haberse preparado para ello, por ejemplo, si es capaz de lanzarse a hablar y el grado de ansiedad que esto le genera; *las creencias del aprendiente*, enfocadas a entender su percepción sobre el funcionamiento de la clase, es decir, si creen que hablando más mejorarán más rápido, o si piensan que deben intervenir aun no hablando correctamente; *el ambiente de la clase*, o sea, si les gusta la dinámica, si hay buena atmósfera o si les interesan las actividades que se les plantean; *la postura internacional*, que es el interés por temas internacionales que puede llevar a hablar la lengua meta o temas interculturales; *ideales propios sobre la L2*, esto es los planes que puedan tener sobre su propio futuro en relación a la lengua que estudian, la importancia de saberlo de cara al futuro, ya sea profesional o personal; *ideas sobre cómo debería ser un aprendiente de L2*, se refiere a las cualidades que ellos piensan que deben tener de cara a opiniones ajenas, como si se ven obligados aprender el idioma porque otras personas esperan que lo hagan; y por último, *integración*, que remite a si consideran que deben integrarse para aprender mejor, al hecho de que les guste el idioma que estudian o de que sepan de la cultura porque les resulta interesante. Los resultados de la investigación que englobaba todos estos factores mostraron que algunos de ellos tenían más o menos incidencia en la DPC en inglés de los alumnos polacos que fueron objeto de estudio, pero prácticamente todos ellos estaban correlacionados, lo que significa que dependen o influyen los unos en los otros; en cada uno afectan todos estos factores, en mayor o menor medida. Otra idea que se puede extraer es que, diversas voces expertas coinciden que la clave para aprender y ser capaces de utilizar una lengua es la *interacción*. Desde el comienzo de estudiar un idioma, si el aprendiz se encuentra en el extranjero, va a necesitar comunicarse o preguntar ciertas cosas y el que pueda hacerlo o no se deberá a que lo haya practicado antes.

Quizás los resultados citados anteriormente se den en diversos países donde, por motivos culturales, se entienden el silencio y el acto de habla de manera similar. Por ejemplo, un estudio analizó cómo un grupo de australianos de habla inglesa lo utilizaban para aprender L2, donde, por razones culturales, este concepto es entendido generalmente como una falta de cooperación, con atributos negativos, como un gesto de abstención o de fobia social y de carencia de pensamiento crítico (Bao, 2014). Curiosamente, los resultados de su investigación reflejaron que en ASL, los estudiantes lo necesitaban para reflexionar sobre aspectos lingüísticos, para imaginar en sus mentes posibles formas de interactuar, sin llevarlas a cabo de manera verbal y que esto era parte de sus procesos mentales.

Estos datos resultaron ser similares a los obtenidos en culturas *silenciosas*, que son las que encontramos al este de Asia, como la china, la japonesa, la coreana, la filipina y la vietnamita. Por ejemplo, para los aprendices chinos, el silencio resultaba muy útil cuando tenían que pensar sobre un tema controvertido y aportar su opinión o cuando necesitaban recapacitar sobre una idea compleja. También significaba respeto hacia los demás y sabían disfrutar de él cuando tenía estas connotaciones positivas. Por el contrario, les disgustaba cuando significa timidez o tratar de evitar participar cuando se requiere. Tienen una tercera apreciación y es una postura *neutral*, esto se da cuando hablar o estar callado sirven en una misma situación para aprender. Lo que sin duda les resultaba un reto a todos en general era el salto de del instituto a la universidad, ya que tenían que cambiar su actitud y ser más participativos, algo difícil después de haber sido educados en el silencio. Para los alumnos japoneses, por otro lado, la actitud silenciosa y la forma de actuar recibían una mayor atención y se interpretaba como signo de inteligencia y de interés, mientras que el hecho de hablar, no tanto. Sin embargo, en el aprendizaje de lenguas, algunos mostraban interés por practicar el idioma hablando y otros mantenían la línea de aprender a través de la reflexión y del mismo modo ocurría con coreanos, filipinos y vietnamitas.

El silencio es una herramienta de la que se pueden servir tanto los profesores como los aprendices, de la misma manera que de hablar y existe una *necesidad por adquirir una alfabetización en el silencio* (p. 168). Esto se conseguiría de la misma manera que una persona aprende a hablar y a interactuar, siendo consciente de su utilidad y de sus diferentes usos, como un elemento complejo al que se le puede sacar mucho provecho. Otros autores están de acuerdo en que en el estudio de lenguas la comunicación no verbal no se enseña.

Todas estas ideas sobre la preferencia de estar en silencio para reflexionar ha llevado a analizar la falta de competencia comunicativa en alumnos chinos (Liu, 2002). Concretamente, un estudio centrado en tres aprendientes de inglés con un nivel alto de la lengua, que estudian en universidades de EE.UU. explora cómo de complejo es y la interferencia de la cultura a la hora de interpretarlo, en diferentes contextos sociales. Las conclusiones son que tienen que transformarse culturalmente para poder adaptarse a todo lo que implica hablar inglés estando en un proceso de inmersión lingüística y esto va reconstruyendo su identidad. La investigación se centra en cómo lo negocian y cómo configuran su identidad en torno a él. Este concepto de *negociar el silencio* está relacionado con la idea de que en la cultura china, ellos piensan bien lo que van a decir

antes de hablar, lo que les lleva a perder la oportunidad de intervenir en múltiples ocasiones, y otras veces, callan por miedo a equivocarse o por su sentimiento de respeto hacia el profesor, a quien ven como una autoridad. En la cultura americana, los estudiantes tienen que demostrar sus competencias académicas y de interacción social, para lo que deben mostrar habilidad a la hora de negociar su silencio si quieren mejorar la comunicación intercultural. También se defiende la idea de que el proceso de aprender un idioma debe incluir patrones culturales de interacción, que implican a su vez el saber utilizar el silencio.

Este concepto también se ha vinculado a la TSDC en el aula de LE/L2. En un estudio sobre alumnos japoneses que aprenden inglés como segunda lengua las conclusiones fueron que, además de los factores que intervenían en el caso anterior, de los chinos (ya que son comunes en algunas culturas asiáticas), como tener miedo o vergüenza a ser juzgados o el pensar antes de decidirse a hablar, intervienen muchos otros, como la presión que ejercen los grupos de amigos dentro de la clase (este es común en otras culturas occidentales) o el hecho de que en su cultura permanecer callado no supone un riesgo porque no se les demanda, como en las universidades de EE.UU. (King, 2013). El silencio se apoya y se respeta en su cultura y en su sistema educativo, entonces, es un comportamiento normal, sea cual sea la razón concreta de cada individuo. Esta última idea es apoyada también por otros autores (Yashima, Ikeda y Nakahira, en King, 2016: 104-126), quienes concluyen que los alumnos saben que necesitan usar su inglés para mejorar pero que por una combinación de factores individuales, tienden a permanecer callados, aunque esto “no significa necesariamente que no estén aprendiendo” (p.124).

Esto puede deberse a que es un concepto dotado de mucho significado, aunque *latente* (Granger, 2004: 8). Esta investigación está centrada en estudiar el *periodo silencioso*, en estudiantes de un idioma nuevo en edades tempranas, que es esa fase en la que uno no es capaz aun de realizar ninguna producción verbal, aunque esta definición para el concepto no está consensuada por los diferentes autores. Lo que sí que parece estar claro es que es un periodo en el que el aprendiz empieza a imitar y repetir lo que oye y que esta fase se experimenta de forma distinta para cada uno, puesto que cada persona es un *yo dinámico*, lo que quiere decir que cada uno cambia y evoluciona a un ritmo diferente a raíz de todas las interacciones e interrelaciones que tiene, y que no solo tiene que aprender nuevas palabras, sino que tiene que conocer cómo funciona el nuevo idioma, que es un mundo nuevo ante él.

3. Diseño metodológico de la investigación

3.1 Contexto

Esta investigación se ha realizado en la Universidad de Alicante (UA), con alumnos del Máster de Español e inglés como segundas lenguas/lenguas extranjeras⁴. Este máster se oferta para personas graduadas en cualquier rama que quieren dedicarse a la enseñanza de idiomas, en concreto, de español o de inglés. Dura todo un curso lectivo⁵ y es de carácter presencial, en horario de tarde. Las asignaturas se cursan de manera intensiva para dejar los meses de marzo, abril, mayo y junio libres para que se pueda hacer la asignatura de Prácticas, ya que muchos optan por ir a un centro educativo en el extranjero durante un mes. Así pues, las clases presenciales finalizan durante la segunda semana de marzo⁶.

El máster tiene cuatro líneas (español, inglés, mixto A con destrezas en inglés y competencias lingüísticas en español y mixto B, con destrezas en español y competencias lingüísticas en inglés) y los alumnos están agrupados en un gran grupo para las asignaturas comunes y en dos para las específicas (los alumnos de español y mixto A coinciden en las asignaturas en español y lo mismo para los de inglés).

Hay posibilidad de cursar el máster en dos años por lo que hay ciertos alumnos que ya cursaron muchas asignaturas el año anterior y que este han venido solo a algunas. Por otro lado, hay otros estudiantes que solo venían a algunas clases este curso porque completarán el resto al año siguiente. Todo esto se ha tenido en cuenta para no dejar fuera de la investigación a ningún participante.

La rama de estudios de la que procedían la mayoría de los estudiantes de la promoción 2018/2019 es de Maestro en educación primaria, con la mención en inglés, y Estudios ingleses. De forma minoritaria, había alumnos que provenían de Traducción e interpretación y de diferentes ramas de CC de la Comunicación o Turismo.

3.2 Objetivos y preguntas de investigación

Una vez hemos expuesto el contexto de nuestra investigación, pasamos a citar los objetivos que se han perseguido, las hipótesis con las que partíamos y las consecuentes

⁴ Toda la información relativa a este postgrado puede consultarse en el siguiente enlace (05/2019): <https://lletres.ua.es/es/postgrado/masteres-oficiales/master-en-espanol-e-ingles-como-segundas-lenguas-lenguas-extranjeras.html>

⁵ De octubre a junio en primera convocatoria, o a septiembre en segunda convocatoria.

⁶ Las actas se cierran en junio, igual que para el resto de grados y másteres oficiales de la UA.

preguntas de investigación en una tabla, para que se entienda bien la evolución del proceso de investigación.

ESTUDIO 1: Cuanti-cualitativo		ESTUDIO 2: Cualitativo	
Administración	Durante el curso lectivo	Administración	Durante el periodo de prácticas
Instrumento 1	Cuestionario. Partes 1 y 2: Clasificación y escala Likert	Instrumento 2	Narrativas escritas
Objetivo 1	Averiguar cuál es la experiencia de los alumnos con respecto a situaciones concretas relacionadas con el silencio en el aula	Instrumento 3	Diarios de observación de prácticas
Hipótesis 1	Los alumnos experimentan la presencia del silencio de distintas maneras, llegando a provocar cierto conflicto a la hora de participar.	Objetivo 3	Profundizar en el significado y la interpretación del silencio desde la perspectiva de dos participantes
Pregunta de investigación 1	¿En qué medida experimentan la presencia del silencio en el aula un grupo de futuros profesores de idiomas?	Pregunta de investigación 3	¿Qué significado tiene el silencio para los participantes de esta investigación?
Aborda: la disposición para hablar del propio alumno y sobre sus compañeros. Su actitud frente al silencio, si creen que se experimenta la espiral del silencio en clase y cualquier barrera u obstáculo que crean que tienen que saltar para aportar sus visiones y experiencias en voz alta en el aula.		Aborda: la visión de dos participantes sobre el silencio en el aula; una reflexión más profunda sobre el valor del silencio y su significado, cómo lo perciben, cómo lo interpretan, cómo lo gestionan y qué les hace sentir.	
Instrumento 1	Cuestionario. Parte 3: Supuestos para expresar emociones		
Objetivo 2	Saber qué sentimientos asocian al silencio		
Hipótesis 2	El silencio provoca sentimientos		
Pregunta de investigación 2	¿Qué sentimientos experimentan los alumnos cuando hay silencio en su espacio de formación?		
Aborda: sentimientos de los alumnos ante unas situaciones propuestas y si consideran estas emociones positivas, neutrales o negativas.			

Tabla 5: Relación entre los dos estudios

3.3 Estudios

Se trata de una investigación pseudo-longitudinal mixta que consta de dos estudios, el primero, de naturaleza cuanti-cualitativa y el segundo, cualitativo. Mezclando estos métodos de investigación conseguimos paliar algunas de las desventajas de usar solo un método cuantitativo o solo uno cualitativo. Los primeros tienen como mayor desventaja la de que los resultados estadísticos que se extraen tras analizar los datos pueden no medir otros conceptos de cierta subjetividad (Dörnyei, 2007) y por el contrario, permiten estudiar una amplia muestra y generalizar con los resultados que se obtienen porque, al ser analizadas las variables de modo objetivo, tienden a representar la muestra. Los segundos, pueden tener como desventajas que, al necesitar un mayor esfuerzo por parte del investigador para interpretar los datos de forma rigurosa, estos pueden verse alterados de alguna manera por él y, por otro lado, que normalmente se ponen en práctica sobre una muestra muy pequeña, que podría no ser representativa. Las ventajas que encontramos al usar dos metodologías diferentes sobre los mismos participantes y sobre el mismo tema, aplicadas a esta investigación, son que el nivel de análisis es más profundo (en este estudio se expone el tema del silencio en un cuestionario y después, dos participantes profundizarán en el tema en una narrativa escrita) y que los resultados se pueden validar, ya que las respuestas suelen converger. De este modo, se ha llevado a cabo una triangulación de los métodos secuencial. Ninguno de los dos métodos es más importante que el otro en esta investigación, pero el segundo no podría existir sin el primero y era necesario vincularlos de esta forma para alcanzar los objetivos propuestos.

A continuación se explican en qué consistieron estos dos estudios a través de idénticos apartados para cada uno: participantes, instrumento, procedimiento e interpretación de los datos.

3.3.1 Estudio 1: Cuestionario

a. Participantes

El cuestionario se repartió al total de la población del máster en el curso 2018/2019 que son 41 personas ($N=41$), de las cuales, 39 contestaron ($n=39$), lo que representa un 95,12% de la población total. De estas 39 personas, hay 35 chicas y 4 chicos y 10 personas sin experiencia docente y 29 con experiencia, de los cuales 25 han

trabajado con niños, 12 con aprendientes de entre 12 y 20 años, 7 con de entre 20 a 55 y 3 con estudiantes de más de 55 años. Con respecto al tiempo que llevan trabajando, 13 tienen una experiencia de entre 0 y 6 meses, 10 entre 6 meses y 3 años y 6 más de 3 años.

b. Instrumentos

La finalidad de utilizar un cuestionario era la de recoger datos, primero sobre la experiencia, la actitud y las creencias de los alumnos del máster con respecto a varios enunciados que representan situaciones habituales que se dan en el aula y giran en torno al silencio. Y segundo, sobre los sentimientos que generan unos supuestos proporcionados que representan situaciones comunes en el aula relacionadas con el silencio también. Era necesario recoger las respuestas de todos los estudiantes del máster para poder responder a las preguntas de investigación que son: ¿en qué medida experimentan la presencia del silencio en el aula un grupo de futuros profesores de idiomas? y ¿qué sentimientos experimentan los alumnos cuando hay silencio en su espacio de formación?, respectivamente.

Este instrumento constaba de tres partes:

- La primera parte tenía tres preguntas y recogía información para clasificar a la muestra: la pregunta sobre el género nos va a dar el perfil de los alumnos. Aunque esto no es determinante para la investigación, sí que nos deja ver cómo es nuestra muestra. Las dos siguientes preguntas tratan sobre si tienen experiencia o no como profesores. Esto puede determinar la manera en la que entienden el silencio en el aula y su actitud hacia él, especialmente si tienen mucha experiencia. También puede influir el que hayan trabajado con un público adulto o con niños, ya que las características de sus alumnos condicionan totalmente las características del silencio, así como su interpretación, su gestión,...

- La segunda parte es una escala Likert, con 23 enunciados en tono afirmativo positivo y 6 enunciados negativos con el objetivo de romper cualquier dinámica de respuesta automática que pudiera generar el que todos los enunciados parecieran iguales. Los números con los que calificar el grado de acuerdo o desacuerdo va del 5 al 1, siendo el 5 más que el 1 y, por lo tanto, “muy de acuerdo”, ya que el 1 se puede relacionar con la carencia de haber acuerdo y por lo tanto representa “muy en desacuerdo”.

Los enunciados se pueden agrupar en 6 componentes, sobre los que indaga esta investigación. Estos temas son: la interacción entre el profesor y el alumno y viceversa, el contexto del aula, donde se puede dar “la espiral del silencio”, la predisposición de los alumnos para participar en clase, a nivel individual y su visión sobre sus compañeros, la actitud ante el silencio, la forma en que perciben que los profesores gestionan el silencio y, por último, si el alumno siente algún tipo de conflicto al tener que romper el silencio en clase para participar. Todos estos componentes están más desarrollados y explicados en “Anexo 3: Organización de ítems por componentes”.

- La tercera parte propone 5 situaciones en las que se da el silencio en el aula y los participantes tienen que tratar de imaginar qué sentimientos les generan esos supuestos, siendo válida cualquier palabra que escriban (verbos, sustantivos, adjetivos,...). Dependiendo de si consideran que esos sentimientos son más positivos o más negativos, tienen que escribir las palabras más cerca del + o la carita feliz ☺, o más cerca del - o la carita triste ☹, siendo estas las opciones: positivos (☺), entre positivo y neutral (☺=), neutrales (=), entre neutral y negativo (☹=) o negativos (☹). Las posibilidades de respuesta no están exentas de dificultades para su categorización y posterior análisis, ya que se han tenido que hablar de sustantivos, aunque los participantes anotaran verbos, adjetivos o pequeñas frases, entre los que se encontraban también emociones o sentimientos. En la interpretación de los datos vamos a centrarnos en si los consideraron positivos o negativos, sin diferenciar entre ellos, a pesar de que son conceptos algo diferentes (Sampson, 2018). Sobre este aspecto nos detenemos en el apartado de “Interpretación de los datos”.

Como se ha indicado, es un estudio de naturaleza mixta, ya que se pretende formular estadísticas sobre lo que proponen los alumnos pero también da pie a la interpretación, especialmente los casos en los que se ha completado el apartado de “¿Comentarios?”. Se entiende que los participantes querían explicar lo que habían expresado en palabras y que pretendían ser entendidos por quien les leyera.

Tras pilotar el cuestionario vino la versión definitiva (que se incluye como Anexo 1). Para ello, tres personas ajenas al máster y a esta investigación lo completaron y comentaron después las dudas que habían tenido y cuánto tiempo habían tardado. También lo completó el tutor de este trabajo y yo misma, lo que nos permitió ver con perspectiva el tema tratado y retocarlo para llegar a la versión final, así como indicar cuánto tiempo se tardaba en completarlo. Fue un proceso en el que comenzamos con

una idea muy diferente a la actual y fuimos madurando poco a poco, reorganizando la información y viendo qué necesitábamos. Hubo 5 versiones antes de la definitiva.

Las consideraciones tomadas tras pilotarlo nos llevaron a decidir que era mejor dar en los enunciados el máximo posible de información sin que esta ocupara mucho espacio; sin que pasara de una línea de extensión, de manera que se pudiera leer rápido y se entendiera. Otra de las conclusiones a las que llegamos fue que la tercera parte debía tener los cuadros de respuesta idénticos en los cinco supuestos porque facilitaba el que el alumno pudiera clasificar sus aportaciones. Inicialmente, se decidió poner la carita sonriente ☺ y el + en extremos opuestos en cada situación para romper cualquier dinámica mecánica a la hora de responder los participantes, es decir, para que en cada situación tuvieran que resituarse para contestar lo que se les pedía, pero causó confusión y se decidió poner cuadros idénticos en los 5 supuestos.

c. Procedimiento

Para la administración de los cuestionarios, pensé en ir a las asignaturas específicas porque había menor número de alumnos y el clima era más apropiado para que los contestaran en calma. Primero fui a la clase del mixto B de una destreza en español, por lo que aquí se encontraban también los alumnos de la línea de español. Esto fue el lunes 4 de marzo de 2019. Dos días después, el miércoles 6, fui a la clase del mixto B de la misma asignatura en inglés.

La forma de proceder el primer día fue pedirle permiso al profesor titular de la clase en la que nos encontrábamos para repartir el instrumento en el descanso. Tuve su aprobación inmediatamente e incluso me dejó diez minutos más de su tiempo para que los compañeros pudieran disfrutar del descanso y no dedicarlo a completar el formulario.

Cuando llegó el momento, el profesor me dio pie a que saliera al frente de la clase para informar de que estaba realizando mi TFM sobre el silencio en el aula y que ellos eran mis participantes. Eran las 17:15. Se les explicó que el cuestionario constaba de tres partes, pero no se dio más información sobre la naturaleza de mi trabajo. Les dije que si estaban de acuerdo con que usara los datos que iban a proporcionarme, que hicieran una cruz en la casilla del consentimiento. Después, que la primera parte era de datos de clasificación, la segunda era una escala Likert donde tenían que valorar si estaban de acuerdo o en desacuerdo con los enunciados (siendo 5 muy de acuerdo y 1

muy en desacuerdo) y la tercera era para escribir qué sentimientos le generaban las situaciones propuestas. Insistí en que no hicieran caso a los cortes de las casillas; que podían escribir incluso encima de las líneas. Por último, les dije que si alguien tenía la necesidad de explicar con más detalle esos sentimientos, que podían hacer sus anotaciones en el apartado “¿Comentarios?”. Añadí que estaría allí en el aula por si alguien necesitaba que le explicara mejor la tercera parte del cuestionario que, por novedosa, podía resultar difícil de completar.

Algunas personas me volvieron a preguntar cuando llegaron a la tercera parte e intenté ayudarles a completarla sin dar ejemplos.

El día 6 asistí a la clase del mixto B. Para ello, una semana antes ya había contactado a la profesora titular de esa asignatura para explicarle la situación y pedirle permiso. No tuvo problema en que asistiera y me indicó la hora a la que debía ir, las 18:45, quince minutos antes de que concluyera su tiempo.

Repetí el procedimiento que he indicado antes; les expliqué que era para mi TFM, el tema y la forma de completar el cuestionario. En ambos casos les entregué una copia a los profesores.

Esos días faltaron varias personas a ambas clases. Como tenía una lista de todos los alumnos, aproveché el descanso de la clase del día 7 de marzo, que era común para todos, para repartirles los cuestionarios y explicarles cómo completarlos. Me los fueron entregando a lo largo de la clase, que duraba cinco horas y tenía varios descansos.

Con respecto a los alumnos que cursaban el máster en dos años y que no tenían clases en el segundo cuatrimestre, los contacté a través de Whatsapp, les expliqué la situación y me facilitaron sus direcciones de email. Les mandé el formulario en pdf y algunos me lo devolvieron días después.

d. Interpretación de los datos

Los datos recogidos en las dos primeras partes del cuestionario se cuantificaron para obtener información objetiva sobre las opiniones de los participantes, y los de la tercera parte, se trataron de contabilizar para poder interpretarlos de manera cuantitativa, pero dieron pie a interpretaciones de carácter cualitativo también.

Las partes una y dos de los cuestionarios se analizaron mediante el programa de estadística SPSS, que nos permitió extraer tablas para contabilizar todos los datos. Estos se comentaron con la intención de hacer una lectura de los resultados que permitiera

entenderlos. La tercer parte, de naturaleza cualitativa, se analizó con un script escrito en el lenguaje de programación Phyton, que nos dejaba contabilizar las respuestas para obtener resultados lo más objetivos posible.

De este modo, contabilizamos⁷ 350 palabras en total: 283 sustantivos, 28 adjetivos, 8 verbos y 31 frases cortas. A la hora de analizar los datos se transformaron todas las respuestas en sustantivos, ya que es lo que buscábamos al hablar de sentimientos pero queríamos que se expresaran a través de cualquier palabra que les viniera a la mente. Además, la gran mayoría de palabras proporcionadas resultaron ser sustantivos. Así pues, respuestas como “no me gusta” han sido interpretadas como “desagrado” y “me gusta”, como “agrado”, por ejemplo. Sin embargo, en los casos en los que optaron por poner “bien”, se ha tenido que recurrir a los comentarios complementarios para interpretar lo que querían decir y de ese modo, a veces se ha decidido usar “agrado” y otras veces, “normalidad”, porque se referían a que consideraban “normal” (bien) que el profesor pidiera silencio⁸. Se han dejado como estructuras léxicas sin alterar “pérdida de tiempo”, “provecho del tiempo” y “vergüenza ajena”, pero otras frases más largas como “aprovechar el tiempo para hacer otras cosas”, han pasado a ser “provecho del tiempo”. Como curiosidad digna de mención, la palabra “silencio” aparece 4 veces aunque explícitamente 2. Las otras 2, son fruto de la transformación del adjetivo “callada” en un sustantivo y la interpretación de la frase “pues no voy a hablar”. Una vez pasamos todas estas aportaciones a sustantivos, contamos 102 diferentes.

3.3.2 Estudio 2: Narrativas escritas y Diarios de observación

a. Participantes

Para que los participantes representaran lo mejor posible a los alumnos que cursan este máster, se escogió a un chico que iba a realizar sus prácticas en español para extranjeros (cuyo nombre en clave es *Gusi*) y que provenía de la carrera Maestro en educación primaria, con la mención en inglés, y a una chica, futura profesora de inglés,

⁷ La lista de respuestas y su frecuencia se incluye en el Anexo 5.

⁸ Otras respuestas acabaron sufriendo estas transformaciones: “me aburro” → “aburrimiento”; “me sabe mal” o “lo siento” → “culpabilidad”; “falta de educación” → “grosería”; “esperar” → “espera”; “aprovechar el tiempo para hacer otras cosas”, “mirar, revisar”, “hacer algo más”, “pensar en mis cosas” → provecho del tiempo; “tiempo libre” o “pensar en otras cosas” → “descanso”; “ganas de aprender” o “ganas de saber más” → “ganas”; “actitud negativa” → “negatividad”, “falta de interés” → “desinterés”, “¡gracias!” → “gratitud”; “risa nerviosa” → “incomodidad”; “debato qué hacer” → “duda”.

cuyas prácticas eran de inglés para extranjeros, que venía del grado de Estudios ingleses (el pseudónimo que eligió fue *Heli*).

Ambos participantes accedieron a participar en la investigación antes de saber nada más sobre la temática de este trabajo y mantuvieron sus ganas de colaborar durante todo el proceso. Tras haber completado el cuestionario, que sirvió de utilidad para plantearles el tema del silencio y para que pensaran ya sobre algunas cuestiones con el objetivo de que fueran desarrollando una idea al respecto y de que fueran conscientes de este fenómeno en el aula, se les hizo llegar la narrativa escrita una vez terminadas las clases presenciales y ya en el periodo de prácticas (ambos las realizaron entre el 18 de marzo y el 12 de abril). Los dos participantes se disponían a completar un total de 30 horas en un centro donde tenían que observar a los profesores de inglés o español e impartir mínimo una clase de uno de los profesores.

Con este instrumento, tuvieron la oportunidad de profundizar en el tema y de pararse a reflexionar sobre ciertos aspectos que quizás pasen de alto diariamente, por estar habituados al sistema educativo o por otras cuestiones que escapan al motivo de esta investigación.

b. Instrumentos

Fase 1: Narrativas escritas

La investigación narrativa (Barkhuizen, Benson y Chick, 2014) nos ayuda a comprender la experiencia de los participantes y su capacidad de observación, lo que nos permite investigar sobre un tema a través de las historias que ellos comparten con el investigador.

En el campo de la investigación en educación, las narrativas son muy útiles para comprender las experiencias de los docentes en su vida laboral. Se puede conocer mucho sobre la enseñanza de lenguas a través de su práctica y de la visión que comparten los profesores de idiomas, ya que son ellos los que conocen bien esta actividad y los que pueden aportar información de interés para ayudar a las ciencias a progresar y muchas veces estas personas, cuya práctica es tan relevante, no tendrían la manera de participar en investigaciones si no fuese a través de un investigador.

A través de narrativas escritas autobiográficas se analizan las experiencias de los dos participantes sobre cinco temas planteados, pues se les envió un documento con una serie de enunciados agrupados en temas, que podían usar para guiar su narración. Se les

decía que podían seguirlos o no y que podían narrar lo que pensaran de forma continuada o marcada por estos temas (ver Anexo 2). Se realizará con estos documentos un “análisis de narrativas”, ya que se entiende que las historias que los participantes compartan serán usadas como datos porque lo que nos interesa es el contenido, no las narrativas en sí mismas, pero también un “análisis narrativo” (Polkinghorne, 1995, citado en Barkhuizen, Benson y Chick, 2014), puesto que los participantes hacen uso de esta narración para analizar los temas que se les proponen y presentar sus observaciones. Por lo tanto, nos encontramos ante dos casos de estudio autobiográficos de estudiantes que aspiran a ser profesores de idiomas.

Entendiendo que el asunto principal de la narrativa era el silencio en el aula, estos temas iban de lo más general y superficial a lo más específico y profundo. Comenzaban solicitando información personal sobre el aspirante a profesor, continuaban con una explicación sobre en qué consistían las prácticas que tenían que hacer y con la enseñanza de idiomas (el ambiente en el aula y la comunicación entre los alumnos y entre estos y el profesor) y pasaban a profundizar sobre el asunto del silencio, lo que este significaba para ellos, cómo lo percibían y de qué modo entendían que estaba presente en la clase. Por último, se centraba en la experiencia del alumno estando ya en el papel de profesor y en cómo gestionaban el silencio ahora que estaban impartiendo ellos la clase, los sentimientos asociados y su actitud con respecto al silencio que ellos pidieran o que se generara. Esta información nos ha permitido contestar la tercera pregunta de investigación: ¿qué significado tiene el silencio para los participantes?

Este documento estaba acompañado por otro que contenía las instrucciones de cómo completarlo y donde se les indicaban las fases que tenía esta segunda etapa de mi investigación (incluido en el Anexo 2 de este trabajo). También se les agradecía su colaboración profundamente y se les pedía consentimiento explícito para poder tratar los datos proporcionados, asegurando el anonimato. Por esto último se les pidió también que dieran unos pseudónimos.

Los autores Barkhuizen, Benson y Chick (2014:7) nos proponen una lista de características de las narrativas (extraído de Medgyes, 1994)⁹. Vamos a ver cada uno de los puntos y la manera en la que se han interpretado/usado en nuestro caso en particular:

⁹ Texto original: A. “Are spoken or written texts”. B. “Are produced by people who have something to tell”. C. “Are situated in time and space”. D. “Involve development over time”. E. “Have structures that correspond to the developments they describe”. F. “Encapsulate the point that the narrator wants to get across”. G. “Have purpose and meaning within the context of their telling”.

- Son *habladas o escritas*. En este caso, es un texto escrito porque se pretendía que los participantes se sentaran a reflexionar sobre el tema y reportaran sus experiencias de forma escrita.

- Las hacen *personas que tienen algo que contar*. Se han considerado los dos participantes de estudio como los pilares sobre los que se van a sustentar todas las conclusiones obtenidas tras el análisis, por representar muy bien el tipo de alumnado del máster del curso 2018/2019 y por tener con una serie de características, tales como que uno va a hacer las prácticas como profesor de inglés y el otro, como profesor de español o que provienen de carreras diferentes (comunes en la mayoría de alumnos del máster).

- Están *situadas en el tiempo y en el espacio*. Dentro del contexto del máster que estudian, se les pide que hablen sobre sus prácticas, que cuenten en qué centro las realizan y cómo es ese centro, qué tipo de alumnos tiene, entre otras cosas.

- Implican un *desarrollo en el tiempo*. Se les pide que reflexionen en su proceso durante el tiempo de prácticas.

- Tienen una *estructura que desarrolla aquello que describen*. Los temas sobre los que tienen que hablar están estructurados en varias partes y van de lo más general sobre sus estudios y el centro de prácticas hasta temas más concretos sobre situaciones que implican el silencio en el aula.

- *Encapsula el tema central que el narrador quiere abordar*. El tema central sobre el que se les pretende hacer reflexionar es el silencio en el aula y todos los puntos sobre los que se les pide que hablen llevan irremediabilmente ahí.

- *Tienen finalidad y significado dentro del contexto de lo que narran*. El propósito es que sean conscientes del fenómeno en cuestión (el silencio en el aula) y hagan una reflexión profunda sobre el tema en el contexto en el que se encuentran.

Fase 2: Diarios de observación de clases

Los estudios con diarios empezaron en los años 70 en el campo de la psicología para analizar estados de ánimo y emociones (Dörnyei, 2007) y sirven para analizar diferentes procesos en los participantes en su vida diaria, de carácter psicológico, fisiológico o social, de manera que el investigador puede saber lo que han experimentado.

Generalmente, estos diarios se comienzan por petición del investigador pero en este caso, los debían hacer para la asignatura de Prácticas. Los alumnos tenían que

completar lo que se llama “Cuaderno de campo”, con todas las observaciones que realizaran sobre lo que veían en el aula, las intervenciones del profesor u otros fenómenos que les resultaran de interés para mencionar. Es por esto que la realización del diario no les suponía un esfuerzo extra pero sí, tal vez, el compartirlo para este estudio, pero ambos dieron su aprobación desde el principio.

En el documento adjunto a la narrativa también se incluía una explicación sobre qué es lo que tenían que compartir para esta segunda fase de la investigación (anexo 2 de este trabajo). En las instrucciones, simplemente se les pedía que trataran de tener en mente el tema del silencio para hacer anotaciones cortas si es que observaban algo digno de mención o de interés para este estudio.

Estos diarios no son narrativas autobiográficas pero comparten algunas características, como que en ambos van a anotar lo que, de manera subjetiva, consideren interesante. Un tipo de estas narrativas son los *diarios del aprendiz* (Barkhuizen, Benson y Chick, 2014), documentos *introspectivos*, donde los estudiantes recogen todo lo que ven. En este caso en concreto, los dos alumnos tenían que recoger sus observaciones de la manera más objetiva posible, tratando de comentar el comportamiento del docente al que siguen en su periodo de prácticas (instrucciones de la tutora de la asignatura en el máster).

c. Procedimiento

Por lo que respecta a las narrativas escritas, contacté con los participantes por email el 15 de marzo y les adjunté dos documentos: uno con la explicación de cómo completar la narrativa, en el que también les agradecía su colaboración y les pedía que me dieran su consentimiento para tratar la información que me proporcionaban con fines académicos, y el otro documento era la narrativa en sí. Ambos participantes me devolvieron sus narrativas unas semanas después, el 11 de abril y el 22 y posteriormente, en el proceso de análisis de los datos seguimos en contacto telefónico de manera muy puntual para consultar mis dudas y saber si la forma en la que estaba interpretando la información era correcta.

En cuanto a los diarios de observación, ambos tomaron sus notas en ordenador durante su periodo de prácticas y los enviaron por email el 13 de mayo, una vez tenían ya los documentos con formato, listos para ser entregados.

d. Interpretación de los datos

Los datos que nos dieron estos otros dos instrumentos tenían que interpretarse para recoger lo que habían compartido los participantes. Las narrativas escritas se analizaron cualitativamente, centrándonos en su contenido. Nos movimos entre los datos recogidos, su análisis y su interpretación, y este proceso finalizó cuando llegamos al punto de *saturación* (Dörnyei, 2007), es decir, al momento en el que ya no haya más información relevante para nuestro estudio. La estructura de las narrativas no nos aportó información extra puesto que les había sido sugerida, por lo tanto, no nos sirvió como estrategia para el análisis, pero indirectamente sí que nos fue de utilidad para separar por temas las narraciones. Esta separación temática fue nuestra herramienta principal (Barkhuizen, Benson y Chick, 2014).

Los diarios de observación se leyeron para localizar toda aquella información interesante que pudiera aportar algún dato para contestar la PI y complementar todo lo analizado sobre las narrativas; solo se atendió a cuestiones relacionadas con la naturaleza de este estudio, como es el silencio y su gestión en el aula, la relación entre profesores y alumnos, la disposición de los estudiantes a participar en el transcurso de las clases, etc.

Los resultados de los análisis cualitativos de estos dos últimos instrumentos no pueden ser *objetivos* ni *generalizables*, sino todo lo contrario, son de naturaleza *subjetiva* e *interpretativa*, *individual* y *particular*, como señalan Barkhuizen, Benson y Chick (2014). Los datos aportados por los participantes son únicos y la forma que tienen de narrar sus experiencias y visiones es irrepetible, al igual que la manera del investigador de interpretar toda la información. Aun así, se ha intentado realizar de la manera más *rigurosa* y *honrada* posible, ajustándonos a lo que han compartido con nosotros. Nos ceñimos en todo momento al análisis temático del contenido.

3.4 Consideraciones éticas

Durante todo el proceso de aplicación de los instrumentos de investigación y de la recogida y análisis de los datos se han tenido en cuenta unos principios éticos, dado que se estaba trabajando con personas y más allá de eso, con compañeros de clase, de estudios y de profesión, y no con sujetos de estudio, por lo que se ha sido muy respetuoso en todo momento y se ha intentado trabajar con los datos proporcionados de una forma objetiva. La serie de criterios que se han tenido en cuenta se pueden englobar en dos grupos, macroético y microético, haciendo referencia el primero a cuestiones que

tienen que ver con el procedimiento y con la conducta del investigador, siendo de principal importancia el respeto hacia los participantes, y el segundo se refiere a todas las decisiones y acciones que se llevan a cabo pensando en la muestra concreta del estudio (Kubanyiova, 2008).

Podemos englobar en el primer grupo decisiones como la de garantizar a la muestra el anonimato total de sus respuestas en el momento de completar los instrumentos, y el tratamiento y difusión de los datos proporcionados con fines puramente académicos y científicos. Tanto el cuestionario como la narrativa escrita incluían esta información y se solicitaba el que indicaran que se había leído y comprendido, con una cruz. Se ha intentado darles a los participantes desde el principio todas las facilidades posibles después de que aceptaran colaborar con el estudio y se ha tratado de prevenir cualquier problema moral que pudieran tener, teniendo en cuenta que nos iban a confiar sus opiniones y visiones sobre situaciones que se dan en el aula donde ellos están presentes y donde tienen que acudir cada día para completar su asignatura de prácticas.

Quizás el mayor problema ético que podíamos encontrar al pedirles a los participantes que elaboraran las narrativas escritas podía ser directamente el hecho de que tuvieran que sentarse a escribir. Los autores Barkhuizen, Benson y Chick (2014) comentan que a veces los participantes prefieren enfrentarse a una entrevista porque les cuesta mucho encontrar la motivación para escribir.

El Dr. Dörnyei (2007) lista una serie de aspectos que el investigador sensato tiene que tener en cuenta. Se va a explicar a continuación de cada uno la forma en la que se ha intentado aplicar una solución y esto formaría parte de los criterios microéticos de esta investigación. El primero es la cantidad de información que se le pide a la muestra que comparta. En este caso, no se ha pretendido ir demasiado lejos en el tema ni llevarlo al terreno de lo personal, sino que se les ha propuesto una serie de enunciados, situaciones e ideas sobre las que pensar y los participantes han sido libres de aportar lo que creyeran necesario. Otro es la relación con los participantes, para lo que se ha ofrecido ayuda y asistencia para que pudieran completar los instrumentos pero en ningún momento se les ha presionado para que se dieran prisa o para que participaran, sino que, tanto los cuestionarios como las narrativas se les hizo llegar y han tenido tiempo para contestarlas, incluso se les ha dado libertad para negarse a ello. Otro aspecto es el anonimato, que en este caso ha estado garantizado en todo momento. De hecho, se les pidió a los participantes de la narrativa y los diarios que se inventaran un

pseudónimo. El último a destacar es la posesión de los datos que la muestra nos confía, para lo que se les ha indicado en todo momento que se extraerán los datos que estén relacionados con el tema del estudio y no se atenderá a errores gramaticales ni de otro tipo y al mismo tiempo, no se modificará nada de lo que hayan entregado.

4. Resultados y discusión

En este apartado vamos a dar respuesta a nuestras tres preguntas de investigación (PI), que son el pilar de este trabajo, a partir de los datos obtenidos. En primer lugar, a las PI 1 y 2, que corresponden al estudio 1 y cuyo instrumento de investigación es el cuestionario, y en segundo lugar, a la PI 3 del estudio 2, que cuenta con las narrativas escritas y los diarios de observación.

4.1 PI-1: ¿En qué medida experimentan la presencia del silencio en el aula un grupo de futuros profesores de idiomas?

Los resultados para analizar esta primera pregunta pretenden cumplir con el objetivo de averiguar cuál es la experiencia de los alumnos del Máster de Español e inglés como LE/L2 de la UA con respecto a situaciones concretas relacionadas con el silencio en su aula. Nuestra hipótesis de partida era que los alumnos experimentan la presencia del silencio en el aula de distintas maneras, llegando a provocar cierto conflicto a la hora de participar.

La primera parte del cuestionario contenía unos enunciados para clasificar a la muestra que nos indicaron que la población era mayoritariamente femenina (n=35) y con experiencia docente (n=29), aunque la mayoría en un periodo de entre 0 y 6 meses (n=13). En la segunda parte, había una serie de enunciados que podemos dividir en seis componentes, según la información que nos proporcionan (ver Anexo 3: organización de ítems por componentes). Estos temas son: la interacción entre el profesor y el alumno y viceversa, que les hace reaccionar, “la espiral del silencio”, la disposición para comunicar, la actitud ante el silencio, la forma en que perciben que los profesores gestionan el silencio y el alumno en conflicto con el silencio.

A continuación se van a incluir los resultados obtenidos y las tablas que muestren los datos más interesantes, agrupando la información por estos 6 componentes.

- **Interacción-reacción**

Interacción - Reacción					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los profesores hacen preguntas ¹⁰	17	18	3	1	
Los profesores no animan a participar		2	10	16	11
Los profesores nos motivan para participar voluntariamente	9	17	11	2	
Los contenidos son prácticos	4	22	11	2	

Tabla 6: Componente 1

35 participantes opinaron que estaban de acuerdo¹¹ con el primer enunciado (*Los profesores hacen preguntas*), 27 en desacuerdo con el segundo (*Los profesores no animan a participar*), no habiendo ninguna respuesta en los extremos en ninguno de los casos, y 26 de acuerdo con el tercero (*Los profesores nos motivan para participar voluntariamente*). El dato sorprendente es que en el segundo ítem 10 se mantuvieron indiferentes y en el tercero, 11. Esto podría significar que no creían que a ellos concretamente se les animara a participar, pero tampoco estaban en desacuerdo. En cuanto al último enunciado (*Los contenidos son prácticos*), 26 estaban de acuerdo lo que puede significar que las sesiones no son teóricas, sino que están enfocadas de manera que vean la practicidad de los temas con los que trabajan. 11 se seguían manteniendo indiferentes, con lo que advertimos que hay una tendencia a un mayor número de respuestas en los valores centrales.

Como vemos, estos resultados pueden indicar que la gran mayoría tenía la percepción de que los docentes intentaban involucrarles en aquello que explicaban, haciéndoles participar con sus aportaciones. Estas opiniones son similares a los comentados en el apartado 2.3.2 de un estudio sobre el silencio y un grupo de estudiantes galeses (Jaworski y Sachdev, 1998), en el que se concluyó que los aprendientes pensaban que sus profesores tenían unas expectativas altas sobre la participación activa de sus alumnos y que dejaban espacios de tiempo pautados para que contestaran a sus preguntas.

¹⁰ Algunos de los enunciados se han simplificado para elaborar las tablas. Los enunciados completos se encuentran en Anexos 1 y 3: Cuestionario y Organización de ítems por componentes.

¹¹ Para comentar los resultados, se sumarán las respuestas de las casillas “muy de acuerdo” y “de acuerdo” y las de “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

- **Espiral del silencio**

Espiral del silencio					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Cuando algo no se entiende, nadie pregunta	1	6	8	16	8
Pregunto a los profesores cuando hay algo que no se entiende	11	14	7	7	
Cuando tengo una opinión, la comparto con mi compañero	22	12	4	1	
Cuando se dice algo con lo que no estoy de acuerdo, no intervengo	5	9	9	13	3

Tabla 7: Componente 2

Sobre el siguiente componente, 24 estaban en desacuerdo con el primer ítem (*Cuando algo no se entiende, nadie pregunta*) y 25 de acuerdo con el segundo (*Pregunto a los profesores cuando hay algo que no se entiende*), aunque en ambos casos hubo 7 participantes que pensaron lo contrario. En el tercer enunciado, 34 admitieron que estaban de acuerdo (*Cuando tengo una opinión, la comparto con mi compañero*) y en cuanto al último, 16 afirmaron lo mismo (*Cuando se dice algo con lo que no estoy de acuerdo, no intervengo*), pero 9 se mantuvieron indiferentes y 14 dijeron no participar, por lo que dentro de la clase muchos no compartirían su opinión en voz alta a pesar de no estar de acuerdo con la idea sobre la que se discute. Atendiendo al enunciado anterior, quizás sí lo hagan con sus compañeros.

En resumen, sí que habría quien se comportaría como describe la teoría de la *espiral del silencio*¹², aunque en menor porcentaje: por un lado, algunos no compartirían sus opiniones aun siendo estas contrarias a las que se han expresado, lo que dejaría entender que la dirección que ha tomado la conversación es apoyada por todos. Por otro lado, hay quien dice que no preguntaría sus dudas, lo que redundaría en la misma idea y por último, algunos piensan que tienen compañeros que se quedan callados a pesar de no entender algo, lo que nos llevaría a intuir que hay veces en las que el profesor podría dar por comprendido algo cuando en realidad no lo está.

¹² Atendiendo a lo explicado en el apartado 2.3.2 de este trabajo (p. 16), extraído de Noelle-Neuman (1995).

- **Disposición para comunicar: individual**

Disposición para comunicar: individual					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Participo en clase activamente	9	15	5	10	
Aporto mi opinión cuando el profesor pregunta algo	8	16	7	8	
Si tengo dudas, no pregunto lo que necesito		4	8	14	13
Cuando estoy en clase, escucho al profesor en silencio	12	19	7		1
Me ofrezco voluntario cuando el profesor lo requiere	3	14	12	9	1

Tabla 8: Componente 3.1

Los siguientes 5 enunciados tratan de averiguar la disposición de los alumnos por comunicarse. En los dos primeros, 24 dijeron estar de acuerdo (*Participo en clase activamente; Aporto mi opinión cuando el profesor pregunta algo*). Sin embargo, tenemos 10 y 8 respectivamente que confirman no participar y no aportar sus opiniones o no responder a las preguntas que los profesores lanzan al grupo. Sobre el tercer enunciado, 4 estaban de acuerdo (*Si tengo dudas, no pregunto lo que necesito*) y curiosamente, las 3 personas que dieron esta misma respuesta en el enunciado 6 del componente 2 coinciden de nuevo en sus respuestas en este enunciado. Esto nos lleva a comentar directamente el último punto, en el que 17 participantes indicaron estar de acuerdo (*Me ofrezco voluntario cuando el profesor lo requiere*), pero 10 afirmaron no estarlo y 12 se mantuvieron indiferentes, lo que puede significar que unas veces se animan y otras no. Nuevamente, 2 de las personas coinciden, por lo que tenemos al menos dos alumnos *con reservas*¹³. Sobre el cuarto enunciado (*Cuando estoy en clase, escucho al profesor en silencio*), 31 indicaron que sí.

Este último dato comentado podría sugerir que mantienen una *actitud silenciosa* y, si comparamos esta información con la anterior, una disposición para comunicarse y participar alta, a pesar de que quien no se atrevería a intervenir, a expresar su opinión, a preguntar dudas o a ofrecerse voluntario. Por el contrario, tenemos 1 persona que está

¹³ Atendiendo a los conceptos destacados en el apartado 2 de este trabajo (p. 17), extraídos de Bao (2014).

en desacuerdo con la afirmación de que escucha al profesor en silencio, lo que podría sugerir que es un alumno que siente cierta *rebeldía* ante el silencio.

- **Disposición para comunicar: percepción sobre los compañeros**

Disposición para comunicar: percepción sobre los compañeros					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Mis compañeros contestan a las preguntas de los profesores	13	18	7	1	
Hay silencio en clase para escuchar al profesor	7	24	6	2	
Mis compañeros se ofrecen voluntarios cuando se pide	8	25	5	1	
Mis compañeros preguntan sus dudas sin reservas	5	15	14	3	2

Tabla 9: Componente 3.2

La percepción sobre si los compañeros preguntan sus dudas es alta, ya que 31 confirmaron estar de acuerdo (*Mis compañeros contestan a las preguntas de los profesores*). Similar opinión expresaron con respecto al segundo ítem porque 33 estaban de acuerdo (*Hay silencio en clase para escuchar al profesor*). En cuanto al tercer enunciado (*Mis compañeros se ofrecen voluntarios cuando se pide*), 20 admitieron estar de acuerdo y 14 se mostraron indiferentes, lo que puede indicar que consideraban que esto era así pero no siempre. Sobre el cuarto (*Mis compañeros preguntan sus dudas sin reservas*), 31 estaban de acuerdo, lo que iguala la respuesta a la misma situación pero sobre ellos mismos (comentada en el punto anterior).

Como vemos, la percepción general sobre el *ambiente del aula*¹⁴ es de colaboración con el profesor y de buena *disposición para comunicarse* o intervenir, pero seguimos teniendo un reducido número de personas que confiesen estar en contra de algunos de estos enunciados, especialmente en el de si piensan que sus compañeros preguntan sus dudas sin reservas, donde encontramos 5 que dicen que no, lo que estaría redundando en la idea de la *espiral del silencio* y también estaría validando las respuestas.

¹⁴ Es uno de los factores comentados en el apartado 2.3.3 de este trabajo (p. 20), extraído de Mystkowska-Wiertelak y Pawlak (2017).

- **Actitud ante el silencio**

Actitud ante el silencio					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Hablo con mis compañeros mientras el profesor da clase		9	7	18	5
Me supone un esfuerzo estar en silencio en clase	1	5	4	8	21
No siento necesidad de romper el silencio cuando estoy en clase	15	12	4	3	5
El silencio en clase no me gusta	1	5	8	7	18

Tabla 10: Componente 4

Los ítems que medían la actitud de los participantes con respecto al silencio en clase, indicaron primero que 9 hablaban mientras los profesores impartían la sesión (*Hablo con mis compañeros mientras el profesor da clase*). Este enunciado contradecía el 12 (*Cuando estoy en clase, escucho al profesor en silencio*), donde teníamos solo a 1 que decía que no, lo que podría sugerir que hay una actitud de *rebeldía* ante el silencio más alta de lo que parecía. Segundo, que a 6 les resultaba difícil estar en silencio (*Me supone un esfuerzo estar en silencio en clase*). Tercero, que 8 confirmaban sentir la necesidad de romperlo (*No siento necesidad de romper el silencio cuando estoy en clase*) y que 6 dijeron que no les gustaba (*El silencio en clase no me gusta*).

Estos datos muestran que, a pesar de representar un porcentaje bajo en el total de la muestra, un número de personas siente una actitud algo negativa hacia el silencio. Hemos hablado de 9, 8 y 6 estudiantes, respectivamente. Por el contrario, hay un alto número de alumnos (23, 29, 27, 25) que muestran una actitud positiva y esta es la tendencia general.

Es interesante comparar estos ítems con la variable “experiencia”, ya que aquellos que ya hayan trabajado como docentes pueden tener una opinión diferente a aquellos que solo hayan sido estudiantes hasta el momento. En la siguiente tabla cruzamos dicha variable con el ítem “el silencio en clase no me gusta”:

El silencio en clase no me gusta						
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Experiencia: Sí		2	6	4	17	29
Experiencia: No	1	3	2	3	1	10

Tabla 11: El silencio en clase no me gusta*Experiencia

Observamos que 4 personas sin experiencia docente indican que no les gusta el silencio en clase, lo que representa un 40% de ellos. Esto es un porcentaje alto teniendo en cuenta que en total son 10, mientras que las 2 que marcaron lo mismo y tienen experiencia solo representan un 6.89% del total de ellos. Quizás el motivo sea que el hecho de haber trabajado ya hace que tengan una impresión más favorable del silencio, porque ellos también lo van a requerir cuando imparten clases. Puede que estén contestando como estudiantes, pero no dejen de pensar en su labor como docentes.

- Gestión del silencio

Gestión del silencio					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
A los profesores les gusta que estemos en silencio en clase	11	13	13	1	1
Los profesores se molestan cuando hablamos entre nosotros	12	16	9	2	
Los profesores se enfadan si piden un voluntario y nadie se ofrece	2	12	6	14	5
Los profesores nos dejan hablar entre nosotros mientras dan clase	1	6	12	9	11

Tabla 12: Componente 5

Con respecto al primer enunciado (*A los profesores les gusta que estemos en silencio en clase*), 24 estaban de acuerdo, por lo que podemos deducir que esta era la opinión generalizada. Sin embargo, 13 se mostraron indiferentes. En el siguiente ítem, 28 participantes dijeron estar de acuerdo (*Los profesores se molestan cuando hablamos entre nosotros*), pero no hay consenso en el tercero (*Los profesores se enfadan si piden un voluntario y nadie se ofrece*), ya que 19 se mostraron en desacuerdo, 6 indiferentes y 14 de acuerdo. Esto podría deberse a que están pensando en docentes diferentes, que

actúan de formas opuestas. El último ítem (*Los profesores nos dejan hablar entre nosotros mientras dan clase*) también ha dividido la opinión de la muestra, ya que 20 han optado por marcar en desacuerdo y 7 dicen estar de acuerdo, pero hay 12 que se mantienen indiferentes.

En resumen, podemos entender que por lo general, este grupo de estudiantes piensan que a todos los docentes les gusta que los alumnos estén atentos y escuchando en silencio, y que se van a sentir molestos si hay gente hablando. También que, posiblemente, algunos se enfaden cuando piden voluntarios y nadie se ofrece y otros no, por lo que sus actitudes ante esta situación serían muy diversas.

Dividir los datos entre los participantes con experiencia docente y los que no la tienen no parece ser relevante estadísticamente¹⁵; las opiniones están igualmente divididas. Esto puede sugerir que están pensando en sus profesores sin influir su propia experiencia o actitudes.

- Alumno en conflicto con el silencio

Alumno en conflicto con el silencio					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Cuando los profesores piden silencio, nadie participa		2	18	13	6
El estar silencio me condiciona para no intervenir o preguntar	3	5	8	13	10
Si estoy en silencio, me es difícil responder al profesor	2	3	9	13	12
Cuando el profesor pregunta al grupo, espero a que conteste otro	7	8	9	9	6

Tabla 13: Componente 6

Sobre la opinión de los participantes acerca del primer enunciado (*Cuando los profesores piden silencio, nadie participa*), solo 2 dijeron estar de acuerdo, pero hubo 18 que se mostraron indiferentes, quizás porque pensaran que esto ocurre unas veces sí y otras no. En el segundo enunciado (*El estar silencio me condiciona para no intervenir o preguntar*), 8 estaban de acuerdo con la afirmación, lo que supone una minoría en el grupo de alumnos, pero nos confirma que sí que hay quien se pueden ver influenciado. Lo mismo ocurre con el tercero (*Si estoy en silencio, me es difícil responder al*

¹⁵ Estas tablas se incluyen en Anexo 4.

profesor), donde tenemos 5 que afirman que sí, siendo el grueso los que están en desacuerdo. Con respecto al último ítem de este componente (*Cuando el profesor pregunta al grupo, espero a que conteste otro*), 15 confiesan estar de acuerdo, mientras que otros 15 dicen que no, quedando 9 personas indiferentes ante esta situación.

Todo esto puede indicar que sí que hay alumnos en la clase a los que les puede condicionar el silencio a la hora de intervenir; que cuando están programados para escuchar atentamente sienten algún tipo de conflicto¹⁶ interior cuando tienen que participar respondiendo a alguna pregunta u ofreciéndose voluntarios. Aun así, representan un porcentaje muy pequeño.

4.2 PI-2: ¿Qué sentimientos experimentan los alumnos cuando hay silencio en su espacio de formación?

Esta pregunta de investigación tiene como objetivo saber qué sentimientos asocian los estudiantes al silencio en el aula y parte de la hipótesis de que el silencio provoca sentimientos. Vamos a comentar las aportaciones de los estudiantes en la tercera parte del cuestionario (en Anexo 1)¹⁷.

- Situación 1. **Estás en clase. Se genera murmullo. Tu profesor/a pide silencio**¹⁸.

Con este enunciado hacíamos referencia a una situación normal y cotidiana en el aula, en la que los profesores están explicando algo y se genera un murmullo entre los estudiantes, por lo que reaccionan pidiéndoles silencio.

El recuento total ha sido de 73 palabras (una vez todas las respuestas se pasaron a sustantivos), de las cuales había 44 diferentes. En total había 16 aportaciones en la casilla ☺, 2 en ☺=, 10 en =, 2 en ☹= y 43 en ☹. Las palabras más repetidas fueron:

¹⁶ Atendiendo a una de las ideas destacadas en el apartado 2.3.2 (p. 18), extraídas de Jaworski y Sachdev (2004).

¹⁷ Para entender la forma de contabilizar las respuestas, ver apartado 3 Metodología.

¹⁸ Código para entender los resultados: positivo → ☺; entre positivo y neutral → ☺=; neutral → =; entre neutral y negativo → ☹=; negativo → ☹.

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Incomodidad</i>					7	7
<i>Culpabilidad,</i>			1		3	4
<i>Enfado</i>					4	4
<i>Molestia</i>					4	4
<i>Irrespetuosidad</i>					3	3
<i>Vergüenza</i>					3	3
<i>Normalidad</i>	2		1			3

Tabla 14: Situación 1. Palabras más repetidas

Hay un total de 9 aportaciones repetidas 2 veces:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Acuerdo</i>	2					2
<i>Adecuación</i>		1	1			2
<i>Agobio</i>	1		1			2
<i>Agrado</i>	2					2
<i>Indiferencia</i>			2			2
<i>Orden</i>	1	1				2
<i>Respeto</i>			1		1	2
<i>Tranquilidad</i>	1		1			2
<i>Vergüenza ajena</i>					2	

Tabla 15: Situación 1. Palabras repetidas 2 veces

Y otras 27 aportaciones no repetidas por nadie que oscilan entre las cinco opciones: una mayoría de respuestas en la casilla 😊, como *alegría, atención, empatía, enriquecimiento, ganas, gratitud, interés, organización, o satisfacción*; 2 en =, *ansiedad y autoridad*; y dos en 😞, *grosería y desagrado*.

Todos estos datos pueden indicar que un gran número de personas coincidieron al pensar que este supuesto les generaba sentimientos negativos y al ponerse en situación para concluir qué experimentaban, muchos pensaron en los mismos. El hecho de que la palabra *incomodidad* sea la que más se repite en los cuestionarios, seguida de *culpabilidad, enfado o molestia* (esta última es sinónimo de la primera) nos sugiere muchos de los aprendientes pensaron que no se sienten cómodos cuando se da esta

situación en clase y que reaccionarían sintiéndose, o bien culpables (quizás los que aportaron este sentimiento pensarán que eran responsables del murmullo), o bien rebeldes, por lo que se enfadarían ante la petición de silencio o mostrarían cierta resistencia.

- Situación 2. **Estás en clase callada/o. Estás atendiendo al profesor/a que cuenta algo interesante.**

Este supuesto hace referencia a esos momentos en los que todos los estudiantes guardan silencio porque escuchan al docente, que les cuenta algo de interés.

En total hemos contabilizado 80 respuestas de las cuales, 31 son originales. 69 estaban en la casilla 😊, 3 en 😊= y 8 en =. Las palabras más veces repetidas fueron:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Interés</i>	18					18
<i>Motivación</i>	10					10
<i>Admiración</i>	4					4
<i>Atención</i>	4					4
<i>Intriga</i>	4					3
<i>Agrado</i>	3					3
<i>Aprendizaje</i>	3					3
<i>Curiosidad</i>	3					3
<i>Entretenimiento</i>	2	1				3
<i>Expectación</i>	3					3
<i>Ganas</i>	3					3

Tabla 16: Situación 2. Palabras más repetidas

2 palabras repetidas 2 veces:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Respeto</i>	2					2
<i>Indiferencia</i>			2			2

Tabla 17: Situación 2. Palabras repetidas 2 veces

Por último, había 18 palabras únicas, la mayoría positivas colocadas en 😊, como *activa, alegría, ánimo, aprecio, comodidad, positividad*. La palabra *silencio* fue aportada una vez e interpretada como neutral.

Todo esto puede significar que este supuesto fue considerado por la mayoría como positivo para ellos. Posiblemente muchos anotaron interés (o similares) porque la palabra interesante aparecía en el enunciado, pero otros muchos aportaron otras ideas que nos llevan a concluir que, por lo general, a todos les gusta que se dé esta situación en el aula.

- Situación 3. **Tu profesor/a os pide silencio. Necesitas preguntarle algo a tu compañera/o. Tienes que estar callada/o.**

Con este enunciado nos referíamos a esas situaciones en las que el aprendiente tiene que estar escuchando y se le ocurre algo que compartir con el compañero pero como el docente ha pedido silencio, tiene que estar callado y esperar, quizás, hasta que se dé el momento en el que pueda hablar.

Tenemos en total 66 aportaciones, de las cuales 31 son únicas. 6 en 😊, 29 en =, 3 en =😞 y 28 en 😞. Las palabras que más se repiten son:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Incomodidad</i>					5	5
<i>Impaciencia</i>			4		1	5
<i>Indiferencia</i>			4			4
<i>Agobio</i>			1		2	3
<i>Duda</i>			3			3
<i>Frustración</i>					3	3
<i>Impotencia</i>					3	3
<i>Inquietud</i>					3	3
<i>Nerviosismo</i>			1		3	3
<i>Paciencia</i>	1		2			3
<i>Respeto</i>	3					3

Tabla 18: Situación 3. Palabras más repetidas

Con 2 repeticiones tenemos:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Ansiedad</i>			2			2
<i>Desesperación</i>			1		1	2
<i>Estrés</i>			2			2
<i>Intranquilidad</i>			1		1	2
<i>Subordinación</i>			1	1		2

Tabla 19: Situación 3. Palabras repetidas 2 veces

En la casilla 😊 tenemos solo 4 palabras, 2 aportadas solo 1 vez: *autocontrol* y *comprensión*. Las otras dos son *paciencia* y *respeto*, incluidas en la tabla 18.

Con todo esto podemos concluir que, por lo general, este supuesto ha generado en los aprendices una mezcla de sentimientos entre neutrales y negativos, lo que significaría que unas personas entienden que el comportamiento de mantenerse callados mientras explica el profesor es normal y por ello tienen sentimientos neutrales (n=4, *indiferente*) y otras sentirían algo de rebeldía y por eso sus sentimientos serían negativos. Por el contrario, una minoría entendería esta situación como correcta (n=6) y dieron varias aportaciones en la casilla positiva.

- Situación 4. **Tu profesor/a pregunta algo. Nadie le contesta. Se crea un silencio general.**

Este supuesto hace alusión a esos momentos en los que un docente plantea una pregunta al grupo y nadie contesta. Él está esperando a que alguien se anime a participar pero se crea un silencio general.

El recuento total es de 70 palabras, 36 de ellas son originales. 4 en 😊, 1 en 😊=, 15 en =, 4 en =😞 y 46 en 😞. Las más repetidas son:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Incomodidad</i>			5		14	19
<i>Pena</i>					4	4
<i>Desagrado</i>			1		2	3
<i>Nerviosismo</i>			1	1	1	3
<i>Indiferencia</i>			3			3

Tabla 20: Situación 4. Palabras más repetidas

Con 2 repeticiones tenemos:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Desinterés</i>					2	2
<i>Miedo</i>					2	2
<i>Nervios</i>					2	2
<i>Responsabilidad</i>					2	2
<i>Tensión</i>					2	2
<i>Empatía</i>	2					2

Tabla 21: Situación 4. Palabras repetidas 2 veces

Solo hubo 4 respuestas positivas: *ganas de intervenir, participación y empatía* (2 veces, tabla 21).

Como vemos, esta situación provoca en una minoría de alumnos la necesidad de responder o participar y lo consideran positivo. Por el contrario, hay una mayoría de personas que se sienten incómodas y que haya tantas respuestas en la casilla 😞 nos indica que no les resulta agradable, ya que a algunos llegan a sentir *miedo* o *nervios*. Aun así hay 4 estudiantes que sienten indiferencia hacia este supuesto.

- Situación 5. **Tu profesor/a deja unos minutos para hacer un ejercicio en silencio. Ya has acabado. Estás esperando a que el profesor/a lo corrija. Pasa el rato.**

Este caso es también habitual, se trata de esas situaciones en las que hay que completar un ejercicio en silencio para después corregirlo en la misma sesión y el alumno ya ha acabado y espera a que el profesor tome la iniciativa para corregirlo, pero ve que pasa el tiempo.

Hemos contabilizado 64 respuestas de las cuales hay 29 originales. 16 en 😊, 29 en =, 1 en =😞 y 18 en 😞. Las que más aparecen son:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Aburrimiento</i>			5		7	12
<i>Espera</i>	2		3			5
<i>Impaciencia</i>			3		2	5
<i>Desesperación</i>			2		1	3
<i>Pérdida de tiempo</i>			1	1	1	3
<i>Indiferencia</i>			3			3
<i>Silencio</i>			3			3
<i>Provecho del tiempo</i>					3	3
<i>Satisfacción</i>					3	3

Tabla 22: Situación 5. Palabras más repetidas

Hay 4 palabras repetidas 2 veces:

Sustantivos	😊	😊=	=	=😞	😞	Total
<i>Cansancio</i>			2			2
<i>Descanso</i>	2					2
<i>Incomodidad</i>			2			2
<i>Rabia</i>					2	2

Tabla 23: Situación 5. Palabras repetidas 2 veces

Y, por último, 16 que aparecen 1 vez, todas repartidas entre las 4 categorías.

El hecho de que tengamos tantas palabras en la casilla “neutral” nos lleva a pensar que a muchos de los estudiantes esta situación les hace experimentar sentimientos muy diferentes pero no tan intensos como para colocarlos en los extremos. Por ejemplo, podríamos decir que *resignación* o *nerviosismo* son negativos pero si los colocan ahí es porque no sienten con intensidad estas sensaciones. Aun así, tenemos un alto número de sentimientos anotados en 😊 y 😞, que nos sugiere que hay un número de aprendientes que encuentran esta situación como positiva y pueden aprovechar el tiempo libre para hacer otras cosas o, por el contrario, negativa, porque les resulta una pérdida de tiempo.

Como hemos visto, todas las situaciones han generado muchas y diversas respuestas por parte de los participantes, por lo que podemos concluir que los sentimientos están involucrados en su proceso de aprendizaje. En algunas la tendencia

general ha sido la de anotar respuestas en los extremos positivo (situación 2) o negativo (4) pero en otras se han aportado datos de todo tipo (1, 3 y 5), entre los que se incluyen emociones clasificadas dentro del concepto de *silencio afectivo*¹⁹, donde el primer grupo incluía *vergüenza, miedo y ansiedad* y el segundo, *molestia, enfado y resistencia* (Smith y King, en Martínez, 2018: 323 y 325). Esto nos lleva a pensar que en el aula los alumnos están experimentando sentimientos variados y que van cambiando según se dan una situaciones u otras. Podríamos suponer que si se diera el caso de que un docente está explicando una cosa de manera interesante, la tendencia general de los alumnos sería la de sentir emociones positivas y si, acto seguido, preguntara algo y nadie le contestara inmediatamente creándose un silencio generalizado, pasarían a tener sentimientos negativos. Otra conclusión que podemos extraer es que un mismo alumno puede experimentar sentimientos de diferente índole ante una misma situación, como señalaba también el estudio de Sampson²⁰ (2018). Aunque no hemos enfocado los resultados en esta investigación extrayendo y comentando las contestaciones de cada participante, podemos incluir a continuación unos ejemplos en los que veríamos cómo diferentes alumnos escribieron respuestas en varias de las casillas para la misma situación:

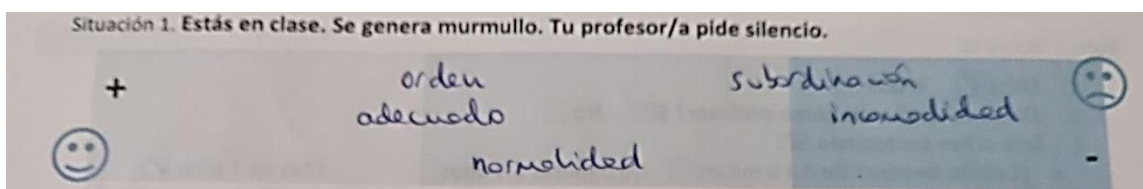


Figura 1: Ejemplo sobre situación 1.

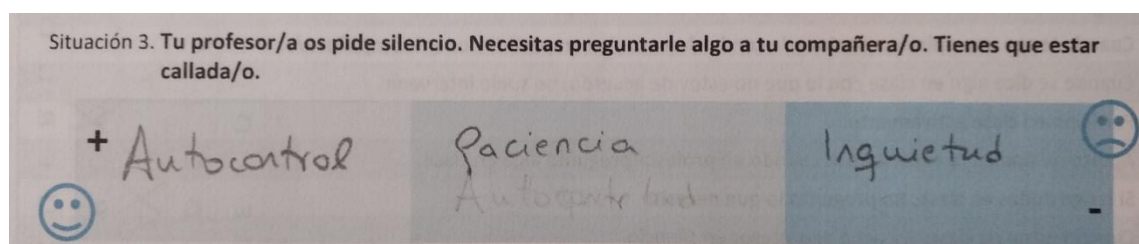


Figura 2: Ejemplo sobre situación 3.

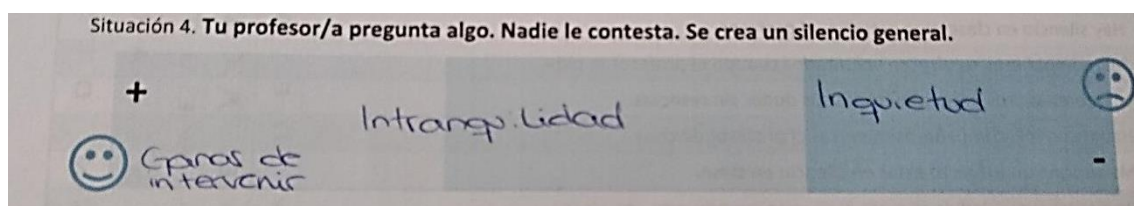


Figura 3: Ejemplo sobre situación 4.

¹⁹ Concepto explicado en el apartado 2.3.2 (p. 15).

²⁰ Resultados comentados en el apartado 2.3.2 (p. 18).

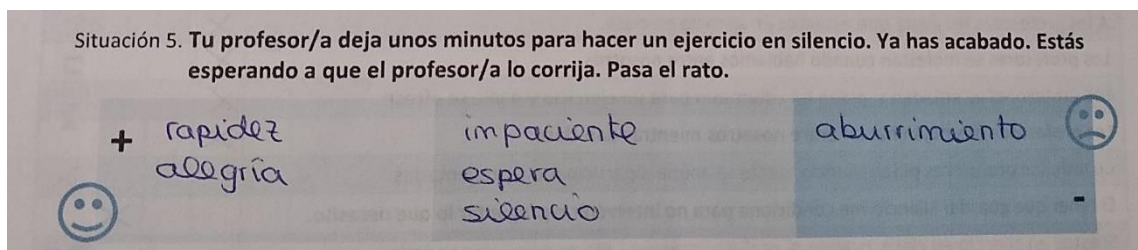


Figura 4: Ejemplo sobre situación 5.

4.3 PI-3: ¿Qué significado tiene el silencio para los participantes de esta investigación?

Para dar respuesta a esta pregunta de investigación que atendía al tercer objetivo, que era profundizar en el significado y la interpretación del silencio desde la perspectiva de dos participantes, nos centramos en un análisis temático del contenido de las narrativas escritas y de los diarios de observación, de manera continuada. Se organiza la información en 5 subapartados, correspondiendo los temas 2 a 5 del guion de la narrativa, y que los dos decidieron respetar ('Heli' de forma narrada, sin los subapartados, y 'Gusi'²¹ con narraciones cortas, atendiendo a los grupos que se proponía), y el último a los diarios de observación. Por lo tanto, el primer tema es "las prácticas curriculares en tu academia"; el segundo, "cuestiones sobre enseñar idiomas en el aula"; el tercero, "sobre el silencio en el aula"; el cuarto, "sobre tu experiencia como profesor"; y el quinto y último, "diarios de observación". Los temas 1 y 2 son más generales y no tratan del concepto principal de esta investigación, por lo que resumimos las contestaciones para situar al lector en el tipo de prácticas que han cursado estos alumnos y destacamos los comentarios que hagan referencia a temas de interés para este estudio, como la disposición de los alumnos por hablar y la gestión y comportamiento del profesor así como su relación con los aprendientes.

De manera introductoria, se utiliza la información que han aportado los participantes en el primer punto de la narrativa para presentarles.

1. Heli

Heli, natural de Alicante, se graduó en 2018 en Estudios ingleses pero no siempre supo que quería ser profesora de inglés. Nos cuenta que siempre estuvo interesada en las asignaturas de Lengua y Literatura porque había

²¹ Estos nombres son pseudónimos que los participantes han escogido libremente al realizar las narrativas.

tenido docentes muy motivadores, pero fue a raíz de querer perfeccionar su inglés y de estudiarlo en clases extraescolares en una academia, que pensó que podía enseñar inglés.

Tema 1. Las prácticas curriculares en tu academia.

Heli nos explica dónde está su academia de prácticas y cómo es el área que la rodea. Dice que está en un barrio de Alicante, rodeado de comercios y centros educativos públicos y privados y de otras academias de inglés.

En cuanto a los estudiantes de este centro, son personas que viven en el barrio, “muy diversos en cuanto a edad y objetivos: alumnos en edad escolar, alumnos que desean un título oficial, profesionales de distintos campos, e interesados en estancias lingüísticas.” Los cursos que ofertan cubren “cinco de los niveles del Marco Común Europeo (del A1 al C1)”, pero “las clases se agrupan según edades. Hay clases para infantil (A1) y primaria (A2-B1), para adolescentes (hasta un B2) y para adultos (todos los niveles)”. Esta explicación va a ayudar a entender su experiencia y observaciones en los siguientes puntos, y también la explicación de las clases en las que ha entrado:

Dos grupos de infantil, uno de preadolescentes (con alumnos de primaria sobre todo), y dos con adolescentes (uno de secundaria, y otro de bachiller). Uno de los grupos de infantil es de niños entre 4 y 5 años, y el otro de niños de alrededor de 7, ambos pertenecientes a un A1. El grupo de preadolescentes está en un nivel de A2, y tienen entre 10 y 12 años. Y en cuanto a los adolescentes, en uno de los grupos están dando un nivel de B1 y tienen 5-16 años, y en el otro grupo están dando un B1+, y tienen entre 16 y 17 años.

Tema 2. Cuestiones sobre enseñar idiomas en el aula.

Heli dice que le resulta más interesante comentar el ambiente de la clase comparando los grupos por edades, los de infantil por un lado y los de adolescentes por otro. Esto se debe a que las dinámicas que mantienen las profesoras son totalmente diferente. Por lo que respecta a los grupos de infantil, los niños no saben aún producir frases enteras en inglés y que no están quietos ni en silencio para escuchar, por lo que estas tienen que recurrir a estrategias para captar su atención constantemente: “empezar a cantar una canción en inglés, reforzar los comportamientos positivos con pegatinas, decir que si pueden escuchar un pájaro que está piando afuera etc.”

En cuanto a los grupos de adolescentes, reflexiona en que hay dinámicas diferentes entre ellos, a pesar de tener más o menos las mismas edades. En este sentido, el grupo de preadolescentes se comporta mejor, practicando más en inglés y son más obedientes. Y de los otros dos grupos de adolescentes, uno es muy callado, tanto a la hora de participar como a la hora de prestar atención, por lo que no habría cambios en su actitud ya sea haciendo actividades o escuchando a los profesores, y el otro, aunque participan en los ejercicios cuando se les requiere, sí que suelen generar más murmullo entre ellos, lo que dificulta que se den las explicaciones, aunque no lo considera excesivo ni muy negativo. De hecho, concluye diciendo que hay buen ambiente y que todos tienen más o menos el mismo nivel, lo que facilita que puedan avanzar con los contenidos. También que son “educados” y que están motivados por asistir a las clases, aunque su motivación sea instrumental “presentarse a un examen oficial, principalmente.

De todo esto podemos extraer ciertas ideas conectadas con conceptos tratados en este estudio, como el alumno con actitud negativa ante el silencio, que por edad se hace patente aquí. Es decir, el grupo de infantil va a ser más rebelde a la hora de mostrar una actitud obediente y silenciosa para dejar al tutor trabajar y dar la clase que los adolescentes, que tienen plena consciencia de sus modales y su comportamiento. Por otro lado, también trata de la disposición de los estudiantes por hablar y participar en las tareas y lo hace diferenciando entre la actitud generalizada de los diferentes grupos a los que fue a observar: los preadolescentes serían los que más participaban y mejor se comportaban con respecto a los objetivos de la clase, que eran practicar inglés y mejorar en el idioma, principalmente.

Otra idea que podemos extraer es que Heli conecta a la actitud de escuchar atento las explicaciones y participar hablando cuando se requiere al hecho de ser “educado” y tener “motivación” (aunque sea meramente instrumental), de lo que podríamos interpretar que el mantener una postura silenciosa para escuchar al docente y romper el silencio para intervenir en las tareas es lo que ella considera correcto y que sus observaciones se basan en esta visión.

Tema 3. Sobre el silencio en el aula.

En este apartado podemos profundizar en la opinión de Heli con respecto al silencio y que en el tema anterior comentábamos como meras suposiciones. Vamos a

incluir sus respuestas para poder tenerlas presentes a la hora de relacionarlas con los componentes de este estudio.

El silencio dentro del aula puede ser tanto bueno como malo dentro del aula. Cuando se trata de realizar una actividad individual que conlleva cierto grado de concentración me parece algo positivo. Además, el silencio también es positivo cuando está hablando el docente o alguno de los alumnos, me parece algo denota educación y respeto por el otro. Sin embargo, cuando el profesor está explicando algo, o algún alumno quiere participar, y se oye un murmullo constante, me parece una falta de educación. Transmite desinterés por la materia, y falta de respeto al resto de personas que están en la clase.

De este modo, vemos que relaciona el silencio con una actitud positiva, cuando es sinónimo de estar concentrado para hacer alguna tarea o de estar escuchando, ya sea a compañeros o al profesor, y la falta de él le parece negativa, es decir, el estar murmurando algo con los compañeros cuando se supone que hay que estar escuchando o trabajando, sería “una falta de educación”, “desinterés” y “falta de respeto al resto”.

Continúa hablando sobre su experiencia, y dice que ha “observado situaciones de silencio tanto cómodas como incómodas” y que ha “visto cómo los docentes solventan estas situaciones de maneras diferentes, siempre dependiendo del grupo con el que están”. A continuación vuelve a ejemplificar esta situación comparando los grupos de infantil, a los que hay que estar llamando su atención constantemente porque son muy inquietos (cosa normal por la edad) con los adolescentes, que suelen tener una actitud mucho más obediente y participativa, pero hay momentos en los que se les hace una pregunta y nadie contesta, pero en muchas ocasiones esto suele deberse simplemente a que no la han entendido, para lo que se les reformularía hasta quedar clara. De este modo, con esa simple estrategia pueden paliar el silencio de los alumnos.

Por último, concluye diciendo “No obstante, en algunos grupos (en especial en el grupo de B1+) la falta de silencio a veces crea un poco de tensión, y la docente en este caso tiene que llamar la atención y pedir a los alumnos que hablen en inglés”.

En definitiva, el testimonio de Heli se refiere, más allá de las connotaciones negativas que puede tener el silencio, a los efectos negativos de no estar en silencio: generar tensión o un ambiente incómodo ante el que los profesores tienen que ingeniárselas para gestionar la situación y superarla.

Tema 4. Sobre tu experiencia como profesor.

Heli nos habla de su experiencia gestionando el silencio. Dice que impartió unas sesiones en un grupo de B1+, conformado por adolescentes de bachiller, y que en general participaban bastante, pero que en algunos momentos todos se quedaban callados y que para animarles a hablar tenía que hacer uso de algunas estrategias tales como “poner ejemplos, parafrasear situaciones que se preguntaban en los ejercicios, relacionar algunos temas que se preguntaban con aspectos cotidianos de sus vidas, etc.” De este modo llamaba su atención y les implicaba en el transcurso de la clase.

A continuación nos confiesa cómo se sintió en estos momentos:

Con este tipo de situaciones sí que he llegado a sentir un poco de inseguridad, ya que pensaba que no me entendían, o que no los estaba motivando de la manera adecuada, pero con los días vi que fueron abriéndose y participando bastante más. Puede que estas situaciones se dieran también a que eran las primeras clases conmigo y no tenían mucha confianza.

En cambio, cuando estaban todos los alumnos de ese grupo (5 estudiantes en total), sí que se generaba un murmullo en algunas ocasiones, especialmente cuando algún alumno hablaba, o cuando estaban haciendo ejercicios por su cuenta. En estas situaciones sí que me he sentido un poco molesta, y en alguna ocasión les llamé la atención debido a que, como he indicado anteriormente, me parece una falta de respeto para los profesores y para los compañeros.

De forma concluyente, podemos decir que Heli se sintió mal ante situaciones en las que se dio un silencio generalizado por parte de los aprendientes, de lo que interpretó que quizás no estaban entendiéndole o prestando la suficiente atención y tuvo que hacer uso de algunas estrategias que había visto utilizar a otros profesores en su periodo de observación, para seguir avanzando. Tuvo en estas ocasiones *inseguridad*, al pensar que el silencio llenaba la clase, pero hubo otras veces en las que la protagonista era su ausencia. Ante esto, se sentía molesta, ya que percibía que los estudiantes le estaban faltando al respeto. Esto le hizo darse cuenta de que tenía que gestionar la situación y jugar bien su papel de profesora para saltar estos obstáculos generados por esta actitud, entendida como negativa. Por lo tanto, de forma indirecta podemos percibir un significado del silencio para Heli, desde su visión como profesora en formación, que

sería sinónimo de incomprensión por parte de sus aprendientes y un paso previo a la participación y el entendimiento.

Tema 5. Diarios de observación.

En el diario de observación de Heli tenemos recogidas todas sus apreciaciones durante su periodo de profesora en prácticas. Vamos a separar sus notas por la edad de sus grupos. Primero englobamos todas las notas que puedan aportar información sobre los alumnos con edades entre los 12 y 18 años y después, hablamos de los grupos de niños. Esto nos permitirá apoyar todos los datos extraídos de su narrativa escrita y añadir algo más de información de interés.

Por lo que respecta a los grupos de adolescentes, encontramos muchas anotaciones que nos podían indicar tanto el enfoque que utilizan los profesores como el tiempo que dedican a hablar (esto para nosotros representaría la falta de silencio), y el tiempo que dejan para trabajar callados (para garantizar la concentración y poder resolver los ejercicios). Vamos a ver unos ejemplos representativos:

18/03/2019. Award 1. 16.30 – 17.30

Antes de empezar con la clase, estuvieron hablando unos 5 minutos en inglés para entrar en contacto con la lengua. [...]

Después los alumnos se intercambiaron las hojas, y corrigieron los verbos del compañero. [...]

La profesora les daba alrededor de 3 minutos para hacer cada ejercicio, y luego los corregían en voz alta. Los ejercicios que veía que eran más difíciles los hacía directamente con ellos. En uno de los ejercicios de los condicionales, se paró a explicar las funciones que tiene cada uno de ellos. [...]

De esta manera, entendemos que pretendía crear un clima de diálogo y comunicación en clase y que el objetivo último es hacer hablar a los alumnos en inglés pero también recurría a ejercicios tradicionales para los que les dejaba trabajar en silencio, que aquí es sinónimo de concentración y trabajo y la falta de él, signo de comunicación y participación.

18/03/2019. Pre-first. 20.00 – 21.00

[...] Después de hacer dos ejercicios de “causative have” y “Use of English”, hablaron un poco para que la clase sea más comunicativa. La profesora les preguntó si están concienciados con el medio ambiente, y qué

hacen o piensan cuando ven a alguien tirar algún papel al suelo (en ese tema han dado el vocabulario sobre contaminación). [...]

Esta es otra anotación con la que podemos ver que los docentes intentaban enfocar todas las actividades de manera que los alumnos no dejaran de hablar y practicar.

20/03/2019. Award 1. 16.30 – 17.30

[...] Más adelante, empezaron a hacer los ejercicios. Hicieron 5 ejercicios, y los fueron corrigiendo en grupo cada vez que terminaban uno. Después la profesora dijo que subiría un 0.25 si al día siguiente traían una frase hecha para comentarla en clase, y por último hicieron el último ejercicio juntos. [...]

Aquí vemos que, de nuevo, les deja tiempo para trabajar en silencio y después corrigen los ejercicios hablando. Va cambiando la dinámica para que puedan trabajar de manera individual, por parejas o en grupo pero es una forma de trabajar más tradicional.

25/03/2019. Award 1

[...] Después corrigieron los dos ejercicios en voz alta. Una vez realizada esa actividad, hicieron una actividad de expresión oral sobre los deportes de agua. Para ello tuvieron que responder a una serie de preguntas y dar su opinión.

Por último realizaron un último ejercicio de expresión oral en el que tenían que practicar la descripción de fotografías, la cual es una de las partes del examen del B1.

Las actividades de esta materia tenían un enfoque más comunicativo. Otra idea que podemos extraer tras todos estos fragmentos es que los profesores intentan motivar a los aprendices para que tengan predisposición por participar y comunicarse a través de las múltiples formas con las que les piden que hablen. No encontramos anotaciones que indicaran que estos no colaboraran.

25/03/2019. Pre-first.

[...] Como tenían examen y solo habían aparecido dos, les dejé cinco minutos para que repasaran. Una vez pasado el tiempo, no vino ningún alumno más, así que repartí el examen. [...]

Vemos, una vez más, que el tiempo que se les deja es para pensar y estar concentrados. Entendemos que estuvieron así tanto en el rato que tuvieron para repasar como en el que tuvieron para completar el examen. En el siguiente fragmento

observamos esta misma idea y también que la falta de silencio es sinónimo de participación y disposición por hablar:

03/04/2019. Pre-first.

[...] Les dejé varios minutos para hacerlo, y luego lo corregimos. Surgieron varias dudas que tuvimos que solventar. [...]

No dio tiempo a hacer el ejercicio final de expresión oral ya que estuvieron hablando bastante durante ese día (en inglés).

En cuanto a las anotaciones sobre los grupos de niños, la primera diferencia que encontramos es el estilo de dar la clase, ya que no están sentados todo el tiempo completando ejercicios y leyendo las respuestas en voz alta en orden, sino que están moviéndose por el aula, completando los ejercicios con respuestas cortas habladas y pintando o dibujando. El silencio parece jugar un papel muy diferente al que juega en los otros grupos y tiene un significado diferente:

18/03/2019. Quest 1. 17:30-18:30

[...] Más adelante tuvieron que decidir la temperatura y el tiempo que hacía ese día mediante unos carteles pegados en la pared. Tenían que escoger [...]

Con el libro hicieron varias actividades. Primero escucharon una historia con una serie de dibujos con el vocabulario repasado (comida); después repasaron otro de los contenidos dados en una sesión anterior, las partes del cuerpo, coloreando varias que se decían en un audio (comprensión oral); y por último unieron varias comidas con los nombres y las colorearon.

20/03/2019. Captain Jack. 17:30-19: 00

Niños de 4-5 años, la clase se basa en rutinas y en el método de respuesta física total + método por tareas.

Primero cantaron una canción con una marioneta de un loro (Captain Jack, utilizado como una referencia lingüística, ya que solo habla en inglés) para saludarla. [...]

Después de hacer la ficha, tuvieron que colocarla en un cuaderno donde recogen todas las fichas. Más tarde, recortaron unas figuras con sitios típicos de Londres, y los pegaron en la portada que recoge todas las fichas (hicieron esta actividad porque era final de trimestre). [...]

Además, cada vez que cogen los materiales, tienen que pedirlos en inglés con frases memorizadas (drilling) y así intentar comunicarse en inglés, aunque solo sea con algunas frases. [...]

Observamos que la manera de trabajar con estos alumnos es muy distinta y que se les motiva todo el tiempo para que no dejen de hacer cosas, ya sea recortando materiales y haciendo pequeños ejercicios para que hablen. También hay muchos ratos donde las canciones infantiles y los juegos son las protagonistas, con objetivos educativos, por lo que el silencio no juega un papel importante. Entendemos que el rato que pasan recortando o dibujando están callados y que la profesora no les está dando más información, aunque los niños suelen hablar entre ellos:

01/04/2019. Quest 1.

[...] Después la profesora explicó la ficha que tenían que hacer, los alumnos la pidieron en inglés, y las repartió. Tenían que dibujar varios animales siguiendo una secuencia. Cada uno de los animales estaba metido en una pluma de avestruz, y al terminar la secuencia tenían que pintarlo. Por la parte de atrás aparecía un campo con varios animales, y debajo una lista con nombres. [...]

2. Gusi

Gusi, natural de Alicante, se graduó en 2018 en Maestro de educación primaria, con la mención de Lengua extranjera inglés y tiene niveles altos en valenciano e inglés. Lo que más le motiva para convertirse en docente de inglés es una inquietud personal por cambiar la forma en la que se enseña el idioma, puesto que según dice, muchas personas estudian inglés durante años sin llegar a poder dominarlo para mantener una conversación.

Tema 1. Las prácticas curriculares en tu academia.

Gusi nos explica como es el centro donde realizó sus prácticas. Se trata de *University American Studies Abroad*, una universidad americana “que tiene varias sedes por el mundo” y se localiza en la Universidad de Alicante y ofrece “todo tipo de clases de lengua y niveles, desde inicial hasta avanzado”.

Nos comenta que las aulas son pequeñas, de entre 6 y 8 universitarios, con niveles de español de “entre B2 y C1, según la clase. En las clases de lengua sí que tienen el mismo nivel, pero en las optativas suelen mezclarse y hay diversidad de niveles, pero no

supone un problema grave”, observa. Así, además de las asignaturas de lengua a las que llaman Track (misma denominación que en EEUU) también tienen asignaturas de “conversación, lingüística, género, gobierno y política, etc”.

Tema 2. Cuestiones sobre enseñar idiomas en el aula.

En este apartado Gusi nos comenta cómo era el ambiente en la academia, sobre lo que concluye que en general había buen clima de comunicación entre los alumnos y los profesores, y que los estudiantes solían prestar atención a las explicaciones, sin “murmillos destacables”, con lo que interpretamos que escuchaban en silencio durante toda la sesión prácticamente. Por último, que el interés de los aprendientes era “adecuado a lo que se espera en una clase”, por lo que ningún comportamiento contrario a lo esperable le resultó alarmante ni descarado.

Incluye sus observaciones sobre cuatro grupos diferentes de aprendices en los que deja entrever que la disposición por participar de estos dependía más que nada del grupo de estudiantes, aunque también podía depender de la asignatura y la dinámica que esta siguiera:

El primer grupo de lengua era un grupo un poco peculiar, puesto que la mayoría de las alumnas faltaban mucho a clase. Además se trataba de un grupo un poco soso en el que la interacción era muy limitada y los profesores siempre tenían que andar tirando de los alumnos para realizar las actividades.

A raíz de esta experiencia podemos deducir que la dinámica que había adoptado este grupo afectaba a su comportamiento y a su interés por la materia y era una conducta generalizada. Comenta que la “interacción era limitada”, lo que puede significar que no había una gran disposición para comunicar, en general, y los docentes tenían que insistir si querían que todos participasen, por lo que su forma de gestionar esta conducta era animándoles a colaborar y a expresarse.

El segundo grupo de conversación era totalmente diferente, puesto que había muy buen rollo y la relación entre el profesor y los alumnos era muy buena. En esta clase la predisposición de los alumnos para hablar y participar activamente era muy destacada.

La tercera clase que pude observar era de lingüística y realmente no había mucha interacción puesto que los temas eran más específicos y se dedicaba

mucho tiempo a que los alumnos trabajaran individualmente analizando frases para después corregirlas.

El cuarto grupo era una clase de gobierno y política, y en él la interacción era muy buena. Tanto el profesor como los alumnos tenían un clima de comunicación muy bueno y relajado punto creo que esta clase ha sido la mejor que he observado en relación al clima de comunicación y al ambiente de clase.

Cuando se refiere al segundo grupo, comenta explícitamente “la predisposición de los alumnos para hablar y participar” y dice que sí que había y que le resultó positiva. En cuanto al tercer grupo, como la dinámica de trabajo era individual, de reflexión y análisis, no pudo observar que se les motivara para intervenir hablando, cosa que sí que ocurrió en la cuarta asignatura que fue a ver, de la que destaca que le fue la más grata, en cuanto al ambiente comunicativo que se generaba entre docente y estudiantes.

Tema 3. Sobre el silencio en el aula.

En este apartado ya nos habla sobre el silencio como un elemento “importante” en las sesiones. Lo ve como algo necesario para la realización de ciertas tareas, lo interpreta como sinónimo de estar “concentrado”. También lo entiende como algo de lo que “no se debe abusar”, puesto que para él, hay que trabajar la competencia comunicativa y esta se mejora participando en las actividades y mostrando una actitud positiva hacia el acto de habla.

Continúa hablando de la presencia del silencio en el aula, por parte de alumnos y profesores, mientras los primeros trabajan de forma individual, para lo que los segundos están atentos y observando por si necesitan resolver alguna duda. Por lo tanto, podemos concluir aquí que comprende el estar callados como un momento de reflexión dedicado a pensar y a trabajar. Sus palabras exactas fueron estas:

Creo que el silencio es una parte importante en la clase, pues hay actividades que requieren de silencio para poder realizarse correctamente mientras estás concentrado. Sin embargo, creo que no se debe abusar del silencio en las clases de lengua, porque mi concepción del aprendizaje de una lengua implica que la competencia comunicativa es lo más importante. Me gustan las clases dinámicas en las que todo el mundo participa.

En el aula, el silencio está presente mientras los alumnos realizan actividades individualmente. La profesora casi no interviene en estos

momentos, solo para resolver dudas puntuales individualmente sobre los ejercicios.

La última idea que se extrae de este punto es que para este participante la concepción del silencio “depende mucho del grupo”, es decir, que unos días el mismo grupo de personas está más callado o más participativo que otros y la interpretación del concepto es diferente y variable: “Hay grupos en los que cuando hay silencio es porque no se puede sacar más partido a un tema, y otros en los que hay silencio porque los alumnos no tienen ganas de participar o no les interesa el tema”. Según ha podido observar en sus prácticas, “la actitud de los alumnos en general es buena”, lo que indica que, desde su punto de vista, no ve un comportamiento silencioso generalizado, sino que muy probablemente venga debido a que han estado realizando una actividad, por ejemplo, y que se ha agotado el tema del que hablaban: “creo que cuando el silencio se apodera de la clase es el momento ideal para cambiar de actividad o pedir participación directa a los alumnos”. En esta última frase observamos que, desde la perspectiva de Gusi, la responsabilidad de gestionar esta actitud silenciosa y de decidir el siguiente paso para que continúen participando (ya sea cambiando de ejercicio o insistiendo en que hagan sus aportaciones) es del docente.

Tema 4. Sobre tu experiencia como profesor.

Vamos a tratar este punto leyendo su aportación primero, puesto que da una opinión muy clara de lo que representa para él el silencio y podremos hacer referencia a ella después teniéndola presente:

Al tratarse de clases de una universidad americana, no he tenido que pedir silencio en ningún momento, puesto que los alumnos se comportaban de manera adecuada y sabían que estaban ahí para aprender. Esta situación hubiera sido totalmente diferente con niños adolescentes, pero al tratarse de estudiantes universitarios no se ha dado ninguna situación en la que la falta de silencio provocara un retraso leve significativo en el transcurso de las clases. En las sesiones que he tenido el placer de poder impartir, nunca he necesitado pedir silencio. Además, el silencio ha ocupado un papel muy secundario puesto que he diseñado actividades muy interactivas en las que los alumnos tenían que interactuar para conseguir el fin y la realización de la actividad. Me he sentido muy cómodo al respecto, pues mi concepción de la educación se basa en la interacción y en la diversión como método de

aprendizaje. Por último, quiero destacar que los alumnos han disfrutado con las sesiones, pues se aleja de la rutina de ejercicios que normalmente siguen en clase.

Podemos interpretar que Gusi entiende que la forma adecuada de estar en la clase es prestando atención, participando en las actividades y manteniendo silencio en los momentos en los que el profesor explica o habla. Según dice, esta actitud sería muy diferente si en vez de universitarios fuesen de instituto, puesto que los segundos son más *rebeldes*. Asegura que no tuvo que pedir que se callaran para ser escuchado en ningún momento, lo cual indica que seguían la dinámica planteada: primero atendiendo al docente y después, participando con la palabra en las actividades cuando se les era requerido. De hecho, asegura que preparó a conciencia las actividades para que tuvieran ocasión de intervenir y practicar lo máximo posible en el transcurso de la sesión y que el silencio fue un elemento “muy secundario”, que apenas estuvo presente. Entiende esto como un logro del que está orgulloso porque no concibe que en un curso de idiomas los aprendientes tengan que estar callados, sino que, opina, la mejor manera de aprender es practicando. A raíz de estos últimos comentarios podríamos interpretar que ve este concepto como un elemento negativo, contrario a la diversión y al aprendizaje y que no suele ser habitual que los otros profesores lo esquiven de manera que los alumnos aprendan disfrutando; que suelen mantener dinámicas de trabajo más tradicionales en los que quizás –intuimos- el silencio sí sea protagonista.

Como conclusión de las ideas que Gusi nos aporta en esta narrativa escrita, podemos comentar que interpreta el silencio como un elemento con connotaciones de respeto y concentración, necesario cuando el docente se está comunicando con su público y signo de un buen ambiente y de unos aprendientes obedientes e interesados en aprender, pero como un posible enemigo en el aprendizaje de idiomas, protagonista de una dinámica de trabajo tradicional que convendría esquivar, procurando que los estudiantes participen tanto como les sea posible de manera que al final el silencio no interfiera en el transcurso de las actividades.

Tema 5. Diarios de observación.

Al leer las anotaciones de la primera clase que Gusi, entendemos que el enfoque es comunicativo, combinado con algunos ejercicios tradicionales, ya que se alternan actividades de diferentes dinámicas y que, para ciertos ejercicios, se les deja trabajar en silencio de manera que puedan pensar y concentrarse:

20/03/2019. Track 3.

- La clase empieza de modo comunicativo, preguntando a los alumnos qué hicieron en el puente. Se aprovechan los viajes de los alumnos para realizar interacción oral. [...]
- La profesora hace mucho uso del lenguaje corporal para expresarse.
- Pasando al libro Aula 5 (B2.2.), se recuerda lo que se hizo en la clase anterior, y se da paso a la explicación de las oraciones concesivas.
- Tras la explicación, se realizan algunos ejercicios del libro relacionados con las concesivas. La profesora deja un tiempo para que los alumnos realicen los ejercicios, y tras esto, se corrigen en gran grupo. [...]

En la siguiente sesión que vamos a destacar, Gusi hace alusión a que la profesora guardaba silencio para dejar a los estudiantes trabajar. Entendemos que, de nuevo, es sinónimo de concentración y trabajo.

20/03/2018. Conversación 3-4

- [...] - La profesora reparte unas fotografías de gente famosa en España, y pide que infieran y deduzcan las sensaciones que transmiten esas personas a partir de la ropa que llevan puesta.
- Mientras están haciendo la actividad, la profesora guarda silencio y les deja trabajar. Resuelve dudas de vocabulario. [...]

A continuación vemos otro ejemplo en el que se les deja trabajar en silencio, y entendemos que para Gusi la idea contraria significa *desconcentración* (que les pidiera que completaran un ejercicio mientras seguía hablando).

26/03/2019. Track 3.

- [...] - El siguiente ejercicio lo vuelven a hacer mediante el primer procedimiento. La profesora no habla mientras les deja tiempo para hacer los ejercicios, para no desconcentrar a los alumnos. [...]

En los siguientes comentarios sobre una sesión de conversación advertimos un aspecto que, hasta ahora, había pasado desapercibido: Gusi habla de la actitud de la profesora, que escuchaba en silencio a una estudiante mientras hacía una presentación oral sobre las Fallas. De manera explícita dice que el motivo de escuchar sin interrumpirla era no causarle *ansiedad* que ya parecía estar nerviosa, por lo que le dejaba seguir con su exposición a pesar de estar cometiendo errores. De manera implícita entendemos que Gusi reconoció esta forma de actuar como curiosa o relevante para anotarla en su diario. Quizá opinó que posiblemente él u otro docente la habrían

corregido, pero que esta profesora se mantuvo callada y la dejó continuar, lo cual Gusi consideró correcto y positivo.

27/03/2019. Conversación.

- La clase empieza con una exposición de una de las alumnas de las fallas.
- Durante la exposición, la profesora no realiza ninguna observación. Creo que este hecho es positivo, puesto que si empieza a corregir a la alumna le causaría más ansiedad de la que ya produce de por sí hablar en público.
- Tras la exposición, se da paso a una rueda de preguntas. La exposición más las preguntas dura en torno a 25 minutos. [...]

Una última anotación que puede aportar algo de claridad a este estudio es la que se incluye a continuación:

04/04/2019. Track 3

[...] - Por último, se presenta el libro de lectura que los alumno deben leer, titulado *La variable humana* de Rodrigo Martín Noriega, y se reparten las guías de lectura que tienen que ir rellenando. Esta consiste en preguntas muy concretas sobre aspecto de la novela capítulo por capítulo. La profesora me comenta que lo realiza así porque este tipo de alumnos se encuentra más seguro con este tipo de actividad.

Interpretamos a raíz del comentario de Gusi que la docente ha decidido seguir esa dinámica con esta actividad porque ha observado que estos grupos de americanos trabajan mejor y se encuentran más seguros. Esto nos indica varias cosas: la primera que quizás la docente habría preferido otro enfoque para trabajar el libro pero que está siendo considerada con la forma de trabajar de sus estudiantes; y la segunda, que hay una buena interrelación entre ella y sus aprendientes, es decir que si escoge esta forma de proceder porque a ellos les gusta más, ellos van a estar más cómodos y van a reaccionar mejor ante el hecho de tener que realizar la tarea y también el clima será mejor.

Tomando las ideas de ambos participantes en conjunto, con la intención de discutir los resultados y responder de manera clara y concisa la pregunta de investigación que es “¿Qué significado tiene el silencio para los participantes?”, podríamos decir que para Heli significa *respeto, concentración, participación o colaboración, educación y motivación e interés* por la dinámica de trabajo planteada por los profesores. La falta de él sería *falta de educación, desinterés, falta de respeto* y –tras

interpretar las ideas que propone-, insubordinación. No nos habla de que tenga connotaciones negativas aunque sí confiesa que esos momentos en los que los aprendices se quedaban callados y no le contestaban le hacían sentir *inseguridad* e incluso *molestia*. Por otra parte, Gusi sí que nos habla de sus connotaciones, tanto buenas como malas, dependiendo de cuando se da: en una situación en la que se requiere para trabajar o para escuchar atentos a las explicaciones, es *concentración* y *respeto*. Sin embargo, cuando al alumno se le requiere participar en las tareas y hablar, el quedarse callado tiene unas connotaciones negativas que pueden representar falta de cooperación pero no es algo que el docente no pueda paliar con actividades más dinámicas. Resume muy bien su idea general sobre el silencio el momento en el que declara que es algo de lo que *no se debe abusar* y que hay que utilizar un enfoque comunicativo a la hora de trabajar puesto que los idiomas se aprenden practicando y disfrutando de la lengua, para lo que sería un claro enemigo del proceso de aprendizaje.

Todo lo que los dos participantes han expresado en sus narrativas se ha visto ejemplificado en los diarios de observación. Hemos podido entender que sus visiones sobre temas como el desarrollo de la clase, la comunicación en el aula, la predisposición por participar de los alumnos o la interrelación entre estos y los profesores se equiparan en ambos instrumentos y que uno no hace más que complementar al otro, lo cual nos ha permitido extraer conclusiones lo más rigurosas posible, sustentadas en ejemplos, tanto en lo dicho como en lo observado por ellos.

Podemos encontrar algunas conexiones entre nuestras interpretaciones sobre lo extraído en los instrumentos aportados por estos dos profesores noveles y algunas ideas comentadas en el apartado 2 de este trabajo. Por un lado, estarían todas las que hablan del docente que acaba de concluir sus estudios y se encuentra en su primer año y por otro, las que tratan sobre los profesores que experimentan sentimientos. Por lo que respecta a las primeras, podemos recordar cuando hablábamos de que el silencio se puede gestionar a través de actividades y donde el docente sería visto como un *animador* (Cenini, 2003) que tiene que hacer uso de todas las estrategias e información que han ido aprendiendo durante su proceso de formación para superar ese *choque de transición* que puede desequilibrarles (Verdía y Rodrigo, 2017) o ese *shock* al que se pueden enfrentar ante cualquier problemática imprevista dada en el aula, entendido que sería la primera vez que harían frente a ella (Farrell, 2016). Con respecto a las segundas, comentábamos que los sentimientos influían en la manera de enseñar y que iban a interferir en el día a día del docente y en los resultados obtenidos sobre lo que habían

programado a raíz de interactuar con sus estudiantes (Martínez, 2018), puesto que todos están en constante cambio (TSDC, Dörnyei, 2014), lo que no los hace perder su identidad, sino que se van adaptando los unos a los otros y cada uno al medio (Atkinson, 2011). También que podían sentir emociones muy negativas como *cansancio, tensión, estrés, angustia o miedo* (Perrenoud, 2004, citado en Verdía y Rodrigo, 2017: 466) o *frustración, nerviosismo, aburrimiento o pasividad* y que debían superarlas para ganar confianza y seguir aprendiendo y mejorando (Alix Furness, en Farrell, 2008: 151-158).

Tratando ahora de enlazar los resultados de las tres PI, podemos comenzar recordando que este era un estudio pseudolongitudinal con el que se pretendía seguir a los alumnos en su proceso de formación, primero en clase y después en sus prácticas curriculares y cómo el silencio estaba presente en todo ese recorrido. El primer instrumento nos permitió concluir que la mayoría de los aprendientes tenía una buena tolerancia hacia el silencio y que solo a una pequeña parte de ellos les suponía un esfuerzo estar callados en clase o, al contrario, romper el silencio para participar. También que diferentes situaciones dadas donde el silencio estuviera involucrado en el desarrollo de una sesión por parte de sus docentes generaban diferentes sentimientos positivos o negativos, no solo entre los distintos participantes sino en uno mismo. En el último paso del recorrido, es decir, en el momento de las prácticas, nuestros dos participantes dieron datos que nos llevaron a la conclusión de que también en el papel de profesores, hay situaciones donde se da el silencio y este es interpretado como positivo o como negativo, según el objetivo propuesto para el desarrollo de la clase y que, cuando es negativo, tienen la necesidad de combatirlo con estrategias y, por último, que también hace sentir emociones.

5. Conclusiones

En este apartado vamos a retomar los objetivos e hipótesis que nos planteamos al comienzo y vamos a analizar cómo se han alcanzado a través de los resultados obtenidos y lo discutido en el punto anterior. El primero era averiguar cómo experimentaban los participantes de este estudio el silencio en el aula y dividimos los enunciados por componentes: (1) en el de *interacción-reacción*, la mayoría opinaron que las sesiones eran prácticas y que había una alta demanda por parte de los docentes de que los aprendientes intervinieran y participaran; (2) en el de *espiral del silencio* observamos que sí que se daba esta teoría, aunque representada por una minoría; (3) en el de la *disposición para comunicar* de los alumnos y su percepción sobre los otros era positiva, es decir, la mayoría decía colaborar con los profesores y estar callados para escucharles, aunque un reducido número se mantuviera al margen; (4) la *actitud ante el silencio* general era buena pero había un pequeño porcentaje que confesaba sentir cierta rebeldía o dificultad por permanecer callados durante toda la sesión; (5) sobre la percepción de los aprendices de la *gestión del silencio* por parte de los profesores, algunos pensaban que se molestaban si no había voluntarios cuando los requerían y otros que no, estando todos de acuerdo en que a los docentes les gusta que sus estudiantes estén atentos escuchando; en cuanto a *alumno en conflicto con el silencio*, la mayoría dijo estar en desacuerdo con los enunciados pero un pequeño porcentaje de ellos confesó que el silencio les causaba algún tipo de conflicto interior a la hora de intervenir. Con esta última idea pudimos corroborar nuestra hipótesis de partida, que decía el silencio en la clase condicionaba a los aprendientes de manera que participaran menos.

El segundo objetivo pretendía saber qué sentimientos asociaban a situaciones concretas relacionadas con el silencio en la clase. Con respecto a la primera, fue considerada por la mayoría como negativa (43 respuestas en ☹) y las palabras más repetidas eran *incomodidad*, *culpabilidad*, *enfado* y *molestia*. En relación a la segunda, casi todos dieron respuestas positivas y la más contabilizada fue *interés*, seguida de *motivación*. El tercer supuesto hizo expresar a los estudiantes sentimientos en las casillas = y ☹ y los más reiterados fueron *incomodidad* e *impaciencia*. El cuarto fue interpretado por muchos como negativo y 19 dijeron sentirse incómodos. En cuanto al último, había casi las mismas respuestas en los dos extremos y un número alto en el centro, por lo que les generaba sentimientos diferentes a cada uno pero podríamos

concluir que ganaban los lados “neutral” y “negativo” ya que la palabra más repetida fue *aburrimiento*.

En este sentido, podríamos concluir que cualquiera de estos supuestos en los que el silencio es el protagonista de un modo incómodo (como ocurre en el caso 4) o algo requerido por el profesor (como pasaría en 1 y 3), los participantes tendrían sentimientos negativos. Ante aquellos momentos donde el silencio se da de forma natural y voluntaria, para prestar atención al docente porque lo que cuenta es interesante (como ocurre en 2), la mayoría va a sentirse cómodo y bien. El último enunciado ha sido interpretado por los aprendices de varias maneras y muchos han visto las ventajas de tener un rato libre antes de la supuesta corrección, y otros se han sentido aburridos o que perdían el tiempo. Pero todas estas situaciones han dado pie a que los estudiantes aportaran numerosas respuestas, por lo que se podría decir que el silencio sí que provoca sentimientos, como planteaba nuestra hipótesis de partida.

El tercer objetivo era profundizar en la interpretación del silencio que se da en el aula y se consiguió a través de dos instrumentos de investigación, las narrativas escritas y los diarios de observación de dos alumnos del máster en su periodo de prácticas, donde tenían que observar una serie de sesiones e impartir, al menos, una. Tras exponer los resultados y discutirlos, podemos concluir que ambos participantes pudieron dedicarle un tiempo a reflexionar sobre lo que significa el silencio en el aula para ellos y encontramos muchas similitudes en sus visiones: la primera es que los dos consideraban que el este concepto era sinónimo de *concentración*, *trabajo* y *respeto*, cuando se trataba de estar completando un ejercicio; la segunda similitud que analizamos fue que ambos pensaban que el hecho de hablar en clase para realizar aportaciones significaba *participación* y entendemos que actuar así era para ellos lo correcto; la tercera coincidencia fue que interpretaban *la falta de silencio* (murmullo y distracción cuando los aprendientes tienen que prestar atención o realizar ejercicios) como una falta de cooperación. Las diferencias en sus aportaciones son: la primera, que Heli no se refiere a las connotaciones negativas del concepto, sino que menciona como algo negativo “la falta de silencio”. En este sentido, nos confesaba que le parecía una *falta de educación*, *desinterés*, *falta de respeto* y cierta rebeldía. También señalaba que estas situaciones le hacían sentir *inseguridad* y *molestia*. Por el contrario, Gusi mostraba su interpretación negativa del silencio. Para él era un posible peligro en una clase de idiomas, pues el alumno tiene que aprovechar y hablar lo máximo posible para aprender y que un

profesor no debía *abusar* del él. Sin embargo, no nos hablaba de lo que pudiera sentir ante unas u otras situaciones.

Aunque se han respondido todas las preguntas de investigación, se deben señalar las limitaciones de este estudio. En primer lugar, debido a las características de este trabajo, no pudimos profundizar en el análisis de resultados de la segunda PI comparándolos con otras variables para conocer posibles correlaciones entre grupos, trayectorias profesionales o características individuales. En segundo lugar, a pesar de que se pilotó el cuestionario para depurar los ítems y elaborar la versión definitiva con la escala y las situaciones, debería haberse realizado un pilotaje con una muestra similar a los participantes de este estudio. Por último, a pesar de la extensión de las narrativas escritas y de la consulta de los diarios de aprendizaje, el tiempo fue un factor decisivo en el proceso de interpretación de los datos que estos instrumentos contenían. Una fase intermedia en la que se hubiera dialogado con los participantes nos habría permitido entender mejor sus posturas en cuanto a los temas propuestos.

Las limitaciones expresadas darían lugar a futuras líneas de investigación que comprendieran un estudio más amplio teóricamente o más extenso metodológicamente. Por ejemplo, se podrían complementar cualquiera de los seis componentes que conforman la segunda parte del cuestionario con una ampliación del mismo o con otros instrumentos para profundizar y saber más. También se podría retomar la tercera parte y otorgarle más protagonismo a los comentarios aportados por los participantes, que en este estudio han sido empleados para ilustrar algunas respuestas a la hora de analizarlas y contabilizarlas, comparar los datos obtenidos con otras variables o se podría aplicar un nuevo instrumento que permita ahondar más en los supuestos dados y encontrar nuevas conexiones o motivos por los que los alumnos se sentirían como dicen. Por lo que respecta al segundo estudio, se podría complementar con un grupo de discusión donde se retomaran algunos temas y los dos participantes tuvieran la ocasión de reflexionar más y poner sus opiniones en común, o ampliar la muestra para tener un mayor número de visiones.

En último lugar, resulta relevante comentar por un lado las implicaciones pedagógicas del silencio en el espacio de formación y en el aula de idiomas y por otro, cómo este estudio sobre el silencio puede tener un impacto positivo en la comunidad sobre la que se basa. Por lo que respecta al primero, podríamos reflexionar sobre cómo el silencio está presente o ausente en las aulas en profesores o en alumnos a la hora de realizar actividades o en las explicaciones y cómo varía según el grupo, sus edades o la

cultura, pero también a nivel individual, ya que cada uno lo define de una manera y se le va construyendo una significación a raíz de cada experiencia personal o grupal. Además, puede ser positivo o negativo y esto dependerá, nuevamente, de la actitud del grupo, de la cultura, de cada individuo y de su experiencia. En cuanto al segundo aspecto a comentar, podría servir de gran utilidad a las personas que se están formando para tener conciencia sobre el fenómeno y sus múltiples facetas en el aula, así como una idea general de cómo hace sentir a los estudiantes, para tenerlo en cuenta cuando estén desarrollando su carrera profesional. Del mismo modo, también podría ser de interés a la comunidad de formadores de docentes ya que estas situaciones comentadas se dan en sus aulas a menudo, por lo que saber los resultados de esta investigación puede ayudarles a entender mejor a su público y a prepararse para hacer frente a estas situaciones, pues el silencio forma parte de los procesos cognitivos, afectivos y emocionales en el aprendizaje de una lengua, desde la perspectiva del alumno y desde la del docente que lo gestiona y lo usa.

6. Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy, España: Marfil.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York, EE.UU.: Routledge.
- Bao, D. (2014). *Understanding Silence and Reticence. Ways of Participating in Second Language Acquisition*. UK: Bloomsbury Academic.
- Barkhuizen, G., Benson, P. y Chik, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York, EE.UU.: Routledge.
- British Association for Applied Linguistics. (1994). *Recommendations on good practice in applied linguistics*. British Association for Applied Linguistics.
- Camargo, L. y Méndez, B. (2013a). Los actos silenciosos en la conversación de los jóvenes españoles: ¿(Des)cortesía o “anticortesía”? *ELUA*, 27, 89-120.
- Camargo, L. y Méndez, B. (2013b). Silencio y prototipos: la construcción del significado pragmático de los actos silenciosos en la conversación española. *Diálogo de la Lengua*, 5, 33-53.
- Cenini, A. (2003) *¿A qué viene este silencio? 35 técnicas para animar la comunicación en el grupo*. Santander, España: Sal Terrae.
- Cestero, A. M^a. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Arcolibros.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes.

- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Nueva York, EE.UU.: Routledge
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: ‘Retrodictive qualitative modelling’ in the language classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80–91.
- Escandell, M.V. (2005). *La comunicación*. Madrid, España: Gredos.
- Escandell, M.V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Ariel.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Novice Language Teachers. Insights and Perspectives for the First Year*. London, U.K.: Equinox.
- Farrell, T. S. C. (2016). *From Trainee to Teacher. Reflective Practice for Novice Teachers*. London, U.K.: Equinox.
- Gattegno, C. (1963). *The silent way. Teaching foreign languages in schools* (5ªed.) Nueva York, EE.UU.: Educational Solutions Worldwide Inc.
- Gillies, H. (2010). Researching Complex Dynamic Systems: Retrodictive Qualitative Modelling in the Japanese EFL Classroom. (Tesis doctoral) Universidad de Nottingham, U.K.: R.U.
- Granger, C. A. (2004). *Silence in Second Language Learning. A Psychoanalytic Reading*. Clevedon U.K.: Multilingual Matters.
- Guerrero, B. M. (2013). El silencio en la conversación española: reflexiones teórico-metodológicas. *Estudios interlingüísticos*, 1, 67-86.
- Guerrero, B. M. (2016). La interpretación del silencio en la interacción. Principios pragmáticos, cognitivos y dinámicos. *Pragmalingüística*, 24, 169-186.

- Instituto Cervantes (1994-2019): Madrid: *Plan curricular del Instituto Cervantes*.
Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Jaworski, A. y Sachdev, I. (1998). Beliefs about silence in the classroom. *Language and Education*, 12(4), 273-292.
- Jaworski, A. y Sachdev, I. (2004). Teachers' beliefs about students' talk and silence: Constructing academic success and failure through metapragmatic comments. *Metalinguage: Social and ideological perspectives*, 227-244.
- Jiménez, R. (2014). *Lexical availability in English and Spanish as a second language*. Dordrecht, Heidelberg: Springer.
- Jiménez, D. (2012). Nuevos enfoques en los estudios de adquisición de lenguas extranjeras tras el giro social. *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, 14: 1-9.
- Kagge, E. (2016). *El silencio en la era del ruido. El placer de evadirse del mundo*. Barcelona, España: Penguin Random House.
- King, J. (2013). *Silence in the second language classroom*. UK: Palgrave Macmillan.
- King, J. (18 de febrero de 2016) Silence in Japan's second language classrooms. The dynamic interplay between context and learners [Vídeo en podcast]. Recuperado de: <https://podcasts.ox.ac.uk/silence-japan-s-second-language-classrooms-dynamic-interplay-between-context-and-learners>
- King, J. (2016). *The Dynamic Interplay between Context and the Language Learner*. UK: Palgrave Macmillan.
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics: The tension between macroethical and microethical perspectives in situated research. *The Modern Language Journal*, 92(4), 503-518.
- Lui, J. (2010). Negotiating Silence in American Classrooms: Three Chinese Cases. *Language and intercultural communication*, 2, 37-54.

- Loewen, S., y Plonsky, L. (2015). *An A–Z of applied linguistics research methods*. London, U.K.: Macmillan International Higher Education.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The modern language journal*, 91 - 4, 564-576.
- Martínez, J. D. (Ed.). (2018): *Emotions in second language teaching. Theory, research and teacher education*. Switzerland: Springer.
- Munita, R. G. H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 155-177.
- Mystkowska-Wiertelak, A. y Pawlak, M. (2017). *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition. Combining a Macro- and Micro-Perspective*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona, España: Paidós.
- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89(3), 427-443.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal I. Cultura lenguaje y conversación*. Madrid, España: Istmo.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal I. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, España: Istmo.
- Sampson, R. S. (2018): The feeling classroom: diversity of feelings in instructed l2 learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-15.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, España: SGEL.

- Santos, I. y Hernando, A. (2018). *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arcolibros.
- Sterling, S. y Gass, S. (2017). Exploring the boundaries of research ethics: Perceptions of ethics and ethical behaviors in applied linguistics research. *System*, 70, 50-62.
- Teflology (productor). (9 de enero de 2019). TEFL Interviews 49: Dat Bao [Audio en podcast]. Recuperado de: <http://teflology.libsyn.com/tefl-interviews-49-dat-bao-jalt-2018?fbclid=IwAR3hOwdJ2A6Cy-0JdbCAyoOLY-hjQR-AFdy0nETz7Tt-5oW3WjD5lGBXh-s>
- Universidad de Alicante (1996-2019). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=D050&lengua=C>
- Urpí, M. (2004). *Aprender comunicación no verbal. La elocuencia del silencio*. Barcelona, España: Paidós.
- Valle, R. (2019). Toward a psychology of silence. *Humanistic Psychologist*. Recuperado de: <http://ronvalleonline.com/publications.html>
- Verdía, E. y Rodrigo, C. (2017). El profesor de ELE competente: una visión actual. *Manual del profesor de ELE*, 459-520.
- Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics?* London, U.K.: Bloomsbury.

7. Anexos

7.1 Anexo 1: Cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE EL SILENCIO

Hola y muchas gracias por tu tiempo. En este cuestionario te voy a preguntar cuestiones relacionadas con el silencio en la clase. Constará de tres partes y solo te llevará entre 10-15 minutos.

☐ Doy mi consentimiento para el tratamiento y difusión de los siguientes datos con fines exclusivamente académicos y científicos.

Parte 1. Sobre ti:

1. Chica ☐ Chico ☐
2. ¿Tienes experiencia como profesor? Sí ☐ No ☐
3. Solo si has contestado 'sí':
 - a. ¿Cuánto tiempo? De 0 a 6 meses ☐ De 6 meses a 3 años ☐ Más de 3 años ☐
 - b. ¿Con qué alumnos? Con niños ☐ De 12 a 20 años ☐ De 20 a 55 ☐ +55 ☐

Parte 2. Sobre tu experiencia como alumno de este máster de Español e inglés como L2/LE.



Marca con una 'x' siendo 5 'Muy de acuerdo' y 1 'Muy en desacuerdo'.

CUESTIONES	5	4	3	2	1
Los profesores hacen preguntas en clase.					
Los profesores no animan a participar en clase.					
Los profesores nos motivan a participar voluntariamente en las actividades de clase.					
Los contenidos están enfocados de manera que podamos ver su aplicación práctica.					
Cuando algo no se entiende en clase, nadie pregunta.					
Pregunto a los profesores cuando hay algo que no se entiende.					
Cuando tengo una opinión relacionada con la clase, suelo compartirla con mi compañera/o.					
Cuando se dice algo en clase con lo que no estoy de acuerdo, no suelo intervenir.	O				D
Participo en clase activamente.	R			O	R
Aporto mi opinión y experiencias cuando un profesor pregunta algo en clase.	D	O		D	E
Si tengo dudas en clase, no pregunto lo que necesito.	E	R		E	U
Cuando estoy en clase, escucho al profesor en silencio.	J	E	A	E	C
Me ofrezco voluntario cuando el profesor lo requiere.	A	E	R	A	S
Mis compañeros contestan a las preguntas de los profesores.	C	R	T	C	A
Hay silencio en clase para escuchar al profesor.	A	E	U	A	E
Mis compañeros se ofrecen voluntarios cuando el profesor lo pide.	E	C	N	E	S
Mis compañeros preguntan todas sus dudas sin reservas.	D	A	E	S	D
Hablo con mis compañeros mientras el profesor da clase.	D	E	N	E	
Me supone un esfuerzo estar en silencio en clase.		E		D	N
No siento necesidad de romper el silencio cuando estoy en clase.	Y	D			E
El silencio en clase no me gusta.	U			N	
A los profesores les gusta que estemos en silencio en clase.	M			E	Y
Los profesores se molestan cuando hablamos entre nosotros.					U
Los profesores se enfadan si piden un voluntario para un ejercicio y nadie se ofrece.					M
Los profesores nos dejan hablar entre nosotros mientras dan clase.					
Cuando los profesores piden silencio, nadie se anima a participar o a preguntarles.					
El tener que guardar silencio me condiciona para no intervenir o preguntar lo que necesito.					
Si estoy en silencio en clase, cuando el profesor pregunta me es difícil responderle.					
Cuando el profesor pregunta algo al grupo, espero a que conteste otra persona.					

Parte 3. **Sobre algunas situaciones.** A continuación, se plantean cinco situaciones diferentes en el aula.


Al leerlas, puedes expresar las emociones y los sentimientos que te generan (adjetivos, sustantivos...) en el espacio que corresponda, según los consideres positivos o negativos. Escribe todos los que se te ocurran.

Situación 1. **Estás en clase. Se genera murmullo. Tu profesor/a pide silencio.**

	+			-	



¿Comentarios? _____

Situación 2. **Estás en clase callada/o. Estás atendiendo al profesor/a que cuenta algo interesante.**

	+			-	


¿Comentarios? _____

Situación 3. **Tu profesor/a os pide silencio. Necesitas preguntarle algo a tu compañera/o. Tienes que estar callada/o.**

	+			-	



¿Comentarios? _____

Situación 4. **Tu profesor/a pregunta algo. Nadie le contesta. Se crea un silencio general.**

	+			-	

¿Comentarios? _____

Situación 5. **Tu profesor/a deja unos minutos para hacer un ejercicio en silencio. Ya has acabado. Estás esperando a que el profesor/a lo corrija. Pasa el rato.**

	+			-	

¿Comentarios? _____

7.2 Anexo 2: Instrucciones y narrativa escrita

CONSENTIMIENTO EXPRESO PARA EL TRATAMIENTO DE DATOS E INSTRUCCIONES DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de nada, quería expresarte mi gratitud por participar en el estudio que estoy realizando.

Como ya te comenté, para mi trabajo de fin del Máster de español e inglés como L2/LE quería contar con dos participantes dispuestos a compartir sus experiencias conmigo mientras realizaban las prácticas curriculares del mismo máster. Mi trabajo aborda el silencio en el aula, como ya sabes, puesto que has participado en la primera parte de mi estudio, la de la encuesta, donde recogí vuestras apreciaciones sobre vuestra actitud y la de vuestros compañeros en clase acerca del silencio y los sentimientos que experimentabais como alumnos del máster.

Ahora vas a comenzar una nueva etapa, en la que participarás como observador en clases de idiomas. Concretamente, tu experiencia va a estar relacionada con la enseñanza del inglés y en la última semana de tus prácticas probablemente impartas una o dos sesiones. En este momento, empieza la segunda parte de mi estudio, que continúa de manera paralela a tu recorrido en el máster.

Te incluyo en esta página las instrucciones y la descripción de cada una de las fases en las que vas a participar, para que dispongas de toda la información.

FASE 1 DEL ESTUDIO 2: NARRATIVA ESCRITA (Del 18 de marzo al 12 de abril)

Este es el instrumento que se adjunta a continuación. Tienes una serie de enunciados que te harán reflexionar sobre ciertos aspectos para que puedas narrar lo que piensas al respecto.

Puedes escribir tantas páginas como consideres, con un mínimo de tres, a ordenador y enviarlas a esta dirección de e-mail: laucremades@gmail.com. Titula el archivo “Narrativa sobre el silencio-pseudónimo”, con el nombre con el que te gustaría que te mencionara en la investigación y en el análisis de los datos.

Esta redacción no requiere preparación alguna por tu parte. Simplemente, puedes leer todos los comentarios para guiarte sobre qué escribir. Tampoco tienes que escribir necesariamente debajo de cada pregunta, sino que puedes hacer un escrito recogiendo todas tus ideas al final. Todo ello dependerá de tu criterio; si prefieres responder debajo de cada bloque de preguntas, no hay problema.

Piensa que no hay respuestas incorrectas porque se trata aquí de que compartas tu experiencia y percepción sobre los temas que se proponen como guía.

Si decides añadir material visual que consideras importante, como fotos o imágenes, deberás indicar posteriormente que puedo usarlas en esta investigación si fueran necesarias.

FASE 2 DEL ESTUDIO 2: DIARIOS DE OBSERVACIÓN DE CLASES (Durante tu periodo de prácticas)

Tal y como ya hablamos, puedes compartir conmigo toda la información que recojas como profesor observador en tu academia.

Solo me gustaría que tuvieras en cuenta algunos de los factores sobre los que ya has reflexionado, a raíz de completar el cuestionario sobre el silencio en el aula. Esto es que, de modo muy breve, hagas alguna anotación sobre aspectos que observes relacionados con el silencio, o que pienses tú que puedan guardar alguna relación.

☐ Sabiendo de manera formal en qué fases vas a participar, puedes marcar este cuadro para darme tu consentimiento para el tratamiento y difusión de los siguientes datos con fines exclusivamente académicos y científicos.

Gracias, de nuevo, por tu ayuda. Los datos que me proporciones serán de gran utilidad para el desarrollo de esta investigación. Ante cualquier pregunta, no dudes en ponerte en contacto conmigo.

Saludos,

Laura Cremades

NARRATIVA ESCRITA SOBRE EL SILENCIO EN EL AULA DE IDIOMAS

A continuación encontrarás unos enunciados que te guiarán en la elaboración de tu narrativa escrita. Puedes escribir tantas páginas como consideres, con un mínimo de tres, a ordenador, y enviarlas a esta dirección de e-mail: laucremades@gmail.com. Titula el archivo “Narrativa sobre el silencio-pseudónimo”, con el nombre con el que te gustaría que te mencionara en la investigación y en el análisis de los datos.

1. Sobre ti y tu decisión de ser profesor de idiomas

- Preséntate (edad, lugar de residencia,...), di qué estudios superiores tienes y qué idiomas has estudiado.
- Cuéntame por qué decidiste ser profesor de inglés.

2. Las prácticas curriculares en tu academia

- Explica cómo es tu academia de prácticas, qué tipo de servicios ofrecen, dónde está emplazada, qué tipo de alumnado recibe,...
- Sobre las clases que tú observas: número de grupos, perfil de los alumnos, niveles,...

3. Cuestiones sobre enseñar idiomas en el aula

- Ambiente del aula: diferencias entre los grupos, relación entre el profesor y los alumnos o entre los propios alumnos, predisposición de los alumnos para hablar y participar activamente en las clases,...
- Comunicación: si hay buena o mala comunicación entre alumno y profesor, y entre los mismos alumnos, si hay silencio e interés por parte de los alumnos, si hay una escucha atenta o cierto murmullo,...

4. Sobre el silencio en el aula

- Significado del silencio para ti: cuéntame qué valor tiene para ti el silencio y de qué modo piensas que está presente; cómo lo percibes o cómo es tratado.
- Piensa un momento en si observas que hay silencio en clase, ya sea necesario (para hacer un ejercicio o escuchar al profesor) o incómodo (cuando el profesor pregunta algo y nadie contesta),... Cuéntame cómo piensas tú que los profesores interpretan el silencio por parte de sus alumnos, el valor que le dan, lo qué opinas de la actitud de los alumnos y si consideras que es positiva o negativa.

5. Sobre tu experiencia como profesor

- Recapacita un instante en tu experiencia como profesor en prácticas. Narra si el silencio ha estado presente, si lo has pedido en algún momento, si ha tenido algún protagonismo.
- Cuéntame cómo te has sentido al respecto, si has sabido manejarlo y motivar a los alumnos para que tomaran otra actitud, y los sentimientos que crees que estas situaciones han generado, tanto en ti como en tus alumnos.

7.3 Anexo 3: Organización de ítems por componentes

- Componente 1: Interacción – reacción. Los enunciados 1 a 4 hacen referencia a la opinión de los aprendientes sobre la manera en la que los profesores interactúan con ellos. De esta manera, conocemos si piensan que intentan involucrarlos en el transcurso de la clase o si son más prácticas o teóricas. Se trata de un componente relacional (vinculan al aprendiz con otro elemento). Ítems:

1. Los profesores hacen preguntas en clase.
2. Los profesores no animan a participar en clase.
3. Los profesores nos motivan a participar voluntariamente en las actividades de clase.
4. Los contenidos están enfocados de manera que podamos ver su aplicación práctica.

- Componente 2: Espiral del silencio. Las oraciones 5 a 8 tratan de ver lo que consideran los participantes con respecto a asuntos relacionados con la teoría de la espiral del silencio. Ítems:

5. Cuando algo no se entiende en clase, nadie pregunta.
6. Pregunto a los profesores cuando hay algo que no se entiende.
7. Cuando tengo una opinión relacionada con la clase, suelo compartirla con mi compañera/o.
8. Cuando se dice algo en clase con lo que no estoy de acuerdo, no suelo intervenir.

- Componente 3: Disposición para comunicar. Los enunciados 9 a 13 se refieren a cuestiones sobre la disposición de los estudiantes a participar, a aportar su opinión y experiencias o a preguntar lo que necesitan. Es un componente individual (trata de la visión de un alumno con respecto a una situación). Las oraciones 14 a 17 se refieren a la percepción que tienen los participantes del resto de sus compañeros, es decir, si creen que los otros contestan a las preguntas o si piensan que se ofrecen voluntarios cuando se requiere, entre otros. Estos ítems nos darán información para concluir cuál es la disposición que tienen para comunicarse dentro del aula y cuál opinan que es la disposición de sus compañeros. Ítems:

9. Participo en clase activamente.
10. Me ofrezco voluntario cuando el profesor lo requiere.
11. Si tengo dudas en clase, no pregunto lo que necesito.
12. Mis compañeros contestan a las preguntas de los profesores.
13. Aporto mi opinión y experiencias cuando un profesor pregunta algo en clase.
14. Cuando estoy en clase, escucho al profesor en silencio.
15. Mis compañeros se ofrecen voluntarios cuando el profesor lo pide.
16. Mis compañeros preguntan todas sus dudas sin reservas.

17. Hablo con mis compañeros mientras el profesor da clase.

- Componente 4: Actitud ante el silencio. Los ítems 18 a 21 intentan indagar en cuál es la actitud que tienen ante el silencio que se da en el aula, si es de agrado hacia él o de rebeldía. Ítems:

18. Me supone un esfuerzo estar en silencio en clase.

19. No siento necesidad de romper el silencio cuando estoy en clase.

20. El silencio en clase no me gusta.

21. A los profesores les gusta que estemos en silencio en clase.

- Componente 5: Gestión del silencio. Los enunciados 22 a 25 abordan situaciones relacionadas con la percepción de los participantes sobre cómo los profesores gestionan el silencio. Ítems:

22. Los profesores se molestan cuando hablamos entre nosotros.

23. Los profesores se enfadan si piden un voluntario para un ejercicio y nadie se ofrece.

24. Los profesores nos dejan hablar entre nosotros mientras dan clase.

25. Cuando los profesores piden silencio, nadie se anima a participar o a preguntarles.

- Componente 6: Alumno en conflicto con el silencio. Las oraciones 26 a 29 se refieren a la idea de que el hecho de estar callados en clase para escuchar al profesor hace que el alumno tenga un conflicto interior a la hora de participar. También si les condiciona para preguntar o, si por lo general, cuando les lanzan preguntas se esperan a que contesten los compañeros. Ítems:

26. El tener que guardar silencio me condiciona para no intervenir o preguntar lo que necesito.

27. Si estoy en silencio en clase, cuando el profesor pregunta me es difícil responderle.

28. Cuando el profesor pregunta algo al grupo, espero a que conteste otra persona.

29. Hay silencio en clase para escuchar al profesor.

7.4 Anexo 4: Tablas con variable “experiencia” y componente 5

A los profesores les gusta el silencio						
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Experiencia: Sí	1	1	9	10	8	29
Experiencia: No	0	0	4	3	3	10

Tabla 24: Experiencia*A los profesores les gusta el silencio

Los profesores se molestan si hablamos							
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Experiencia	Sí	0	1	6	12	10	29
	No	0	1	3	4	2	10
Total		0	2	9	16	12	39

Tabla 25: Experiencia*Los profesores se molestan si hablamos

Los profesores se enfadan si no hay voluntarios							
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Experiencia	Sí	2	10	5	11	1	29
	No	3	4	1	1	1	10
Total		5	14	6	12	2	39

Tabla 26: Experiencia*Los profesores se enfadan si no hay voluntarios

Los profesores nos dejan hablar entre nosotros							
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Experiencia	Sí	7	7	11	3	1	29
	No	4	2	1	3	0	10
Total		11	9	12	6	1	39

Tabla 27: Experiencia*Los profesores nos dejan hablan entre nosotros

7.5 Anexo 5: Listados de frecuencia de sentimientos

1. Tabla general

SUSTANTIVO	F	(%)	F+	(%) +	F+=	(%) +=	F=	(%) =	F=-	(%) =-	F-	(%) -	Control
aburrimiento	13	3,71	0	0,00	0	0,00	6	46,15	0	0,00	7	53,85	13
aclaración	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
activa	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
acuerdo	2	0,57	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2
adecuación	2	0,57	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	2
admiración	4	1,14	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4
agobio	5	1,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	20,00	4	80,00	5
agrado	7	2,00	5	71,43	0	0,00	1	14,29	0	0,00	1	14,29	7
alegría	3	0,86	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
ánimo	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
ansiedad	4	1,14	0	0,00	0	0,00	3	75,00	0	0,00	1	25,00	4
aprecio	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
aprendizaje	3	0,86	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
arrepentimiento	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
atención	5	1,43	5	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5
autocontrol	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
autoridad	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
cansancio	2	0,57	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2
comodidad	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
compasión	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
comprensión	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
confianza	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
contención	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
corte	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
culpabilidad	5	1,43	0	0,00	0	0,00	1	20,00	0	0,00	4	80,00	5
curiosidad	3	0,86	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
desagrado	4	1,14	0	0,00	0	0,00	1	25,00	0	0,00	3	75,00	4
desatención	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
descanso	2	0,57	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2
desesperación	5	1,43	0	0,00	0	0,00	3	60,00	0	0,00	2	40,00	5
desinterés	2	0,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
disgusto	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
duda	4	1,14	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	4
embarazo	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
emoción	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
emocionante	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
empatía	5	1,43	4	80,00	0	0,00	1	20,00	0	0,00	0	0,00	5
enfado	4	1,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	4
enriquecimiento	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
entretenimiento	3	0,86	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3

espera	9	2,57	2	22,22	0	0,00	6	66,67	0	0,00	1	11,11	9
estimulante	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
estrés	2	0,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
expectación	4	1,14	2	50,00	1	25,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	4
feliz	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
frustración	5	1,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	5
ganar	4	1,14	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4
gratitud	2	0,57	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2
grosería	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
impaciencia	11	3,14	0	0,00	0	0,00	7	63,64	0	0,00	4	36,36	11
impotencia	4	1,14	1	25,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	4
incertidumbre	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
incomodidad	33	9,43	0	0,00	0	0,00	5	15,15	2	6,06	26	78,79	33
indiferencia	15	4,29	0	0,00	0	0,00	15	100,00	0	0,00	0	0,00	15
inmadurez	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
inquietud	5	1,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	5
insatisfacción	2	0,29	0	0,00	0	0,00	1	0,00	0	0,00	1	100,00	2
interés	18	5,14	18	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18
intranquilidad	3	0,86	0	0,00	1	33,33	1	33,33	0	0,00	1	33,33	3
intriga	4	1,14	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4
irrespetuosidad	3	0,86	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	3
irritación	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
lástima	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
malestar	2	0,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
meditación	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
miedo	2	0,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
molestia	5	1,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	5
motivación	10	2,86	10	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10
negatividad	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
nerviosismo	9	2,57	0	0,00	0	0,00	3	33,33	2	22,22	4	44,44	9
neutral	2	0,57	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2
normalidad	3	0,86	2	66,67	0	0,00	1	33,33	0	0,00	0	0,00	3
obediencia	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
orden	2	0,57	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2
organización	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
paciencia	3	0,86	1	33,33	0	0,00	2	66,67	0	0,00	0	0,00	3
participación	2	0,57	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	2
pasotismo	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
pena	6	1,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	100,00	6
pérdida de tiempo	4	1,14	0	0,00	0	0,00	1	25,00	2	50,00	1	25,00	4
positividad	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
preocupación	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
provecho del tiempo	3	0,86	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3

rabia	4	1,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	4
rapidez	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
reflexión	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
relax	1	0,29	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
represión	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1
resignación	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
respeto	8	2,29	5	62,50	0	0,00	1	12,50	0	0,00	2	25,00	8
responsabilidad	3	0,86	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	3
satisfacción	5	1,43	4	80,00	1	20,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5
silencio	4	1,14	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	4
subordinación	3	0,86	0	0,00	0	0,00	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3
sumisión	1	0,29	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
tensión	2	0,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
tranquilidad	6	1,71	3	50,00	0	0,00	3	50,00	0	0,00	0	0,00	6
tristeza	3	0,86	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	3
urgencia	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
vergüenza	5	1,43	0	0,00	0	0,00	1	20,00	0	0,00	4	80,00	5
vergüenza ajena	2	0,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
indignación	1	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
Total de palabras diferentes	103												
Total de respuestas	350		109		6		91		10		134		

Tabla 28: Tabla de sentimientos general

2. Tabla de la situación 1

SUSTANTIVO	F	(%)	F+	(%) +	F+=	(%) +=	F=	(%) =	F=-	(%) =-	F-	(%) -	Control
acuerdo	2	2,74	2	100,00		0,00		0,00		0,00		0,00	2
adecuación	2	2,74		0,00	1	50,00	1	50,00		0,00		0,00	2
agobio	2	2,74		0,00		0,00		0,00		0,00	2	100,00	2
agrado	2	2,74	1	50,00		0,00	1	50,00		0,00		0,00	2
alegría	1	1,37	1	100,00		0,00		0,00		0,00		0,00	1
ansiedad	1	1,37		0,00		0,00	1	100,00		0,00		0,00	1
arrepentimiento	1	1,37		0,00		0,00		0,00		0,00	1	100,00	1
atención	1	1,37	1	100,00		0,00		0,00		0,00		0,00	1
autoridad	1	1,37		0,00		0,00	1	100,00		0,00		0,00	1
culpabilidad	4	5,48		0,00		0,00	1	25,00		0,00	3	75,00	4
desagrado	1	1,37		0,00		0,00		0,00		0,00	1	100,00	1
embarazo	1	1,37		0,00		0,00		0,00		0,00	1	100,00	1
empatía	1	1,37	1	100,00		0,00		0,00		0,00		0,00	1
enfado	4	5,48		0,00		0,00		0,00		0,00	4	100,00	4
enriquecimiento	1	1,37	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
frustración	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
ganas	1	1,37	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
gratitud	1	1,37	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
grosería	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
incomodidad	7	9,59	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100,00	7
indiferencia	2	2,74	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2
indignación	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
interés	1	1,37	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
inmadurez	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
irrespetuosidad	3	4,11	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	3
irritación	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
malestar	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
molestia	4	5,48	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	4
negatividad	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
normalidad	3	4,11	2	66,67	0	0,00	1	33,33	0	0,00	0	0,00	3
orden	2	2,74	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2
organización	1	1,37	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
pena	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
pérdida tiempo	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1
rabia	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
respeto	2	2,74	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	50,00	2
responsabilidad	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
satisfacción	1	1,37	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
subordinación	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1
tranquilidad	2	2,74	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	2
tristeza	1	1,37	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1

vergüenza	3	4,11	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	3
vergüenza ajena	2	2,74	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
Total de palabras diferentes	43												
Total de respuestas	73		16		2		10		2		43		

Tabla 29: Tabla de sentimientos de la situación 1

3. Tabla de situación 2

SUSTANTIVO	F	(%)	F+	(%) +	F+=	(%) +=	F=	(%) =	F=-	(%) =-	F-	(%) -	Control
aburrimiento	1	1,25	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
activa	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
admiración	4	5,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4
agrado	3	3,75	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
alegría	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
ánimo	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
aprecio	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
aprendizaje	3	3,75	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
atención	4	5,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4
comodidad	1	1,25	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
confianza	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
curiosidad	3	3,75	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
emoción	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
emocionante	1	1,25	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
empatía	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
entretenimiento	3	3,75	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
estimulante	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
expectación	3	3,75	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
feliz	1	1,25	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
ganas	3	3,75	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
gratitud	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
indiferencia	2	2,50	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2
interés	18	22,50	18	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18
intriga	4	5,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4
motivación	10	12,50	10	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10
positividad	1	1,25	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
reflexión	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
respeto	2	2,50	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2
satisfacción	1	1,25	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
silencio	1	1,25	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
tranquilidad	1	1,25	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
Total de palabras diferentes	31												
Total de respuestas	80												

Tabla 30: Tabla de sentimientos de la situación 2

4. Tabla de situación 3

SUSTANTIVO	F	(%)	F+	(%) +	F+=	(%) +=	F=	(%) =	F=-	(%) =-	F-	(%) -	Control
agobio	3	300,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	33,33	2	66,67	3
ansiedad	2	200,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2
autocontrol	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
comprensión	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
contención	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
desesperación	2	200,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	50,00	2
duda	3	300,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3
espera	4	400,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	0	0,00	1	25,00	4
estrés	2	200,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
frustración	3	300,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	3
impaciencia	5	500,00	0	0,00	0	0,00	4	80,00	0	0,00	1	20,00	5
impotencia	3	300,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	3
incomodidad	5	500,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	5
indiferencia	4	400,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	4
indiferente	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
inquietud	3	300,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	3
insatisfacción	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
intranquilidad	2	200,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	50,00	2
nerviosismo	3	300,00	0	0,00	0	0,00	1	33,33	0	0,00	2	66,67	3
neutral	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
obediencia	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
paciencia	3	300,00	1	33,33	0	0,00	2	66,67	0	0,00	0	0,00	3
pena	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
rabia	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
represión	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1
respeto	3	300,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
subordinación	2	200,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2
sumision	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
tranquilidad	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
urgencia	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
vergüenza	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
Total de palabras diferentes	31		4	12,90									
Total de respuestas	66		10		0		29		3		28		

Tabla 31: Tabla de sentimientos de la situación 3

5. Tabla de situación 4

SUSTANTIVO	F	(%)	F+	(%) +	F+=	(%) +=	F=	(%) =	F=-	(%) =-	F-	(%) -	Control
aclaración	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
agrado	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
ansiedad	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
compasión	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
corte	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
culpabilidad	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
desagrado	3	300,00	0	0,00	0	0,00	1	33,33	0	0,00	2	66,67	3
desatención	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
desinterés	2	200,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
disgusto	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
duda	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
empatía	2	200,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2
expectación	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
ganas de intervenir	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
impaciencia	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
incertidumbre	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
incomodidad	19	1900,00	0	0,00	0	0,00	3	15,79	2	10,53	14	73,68	19
indiferencia	3	300,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3
inquietud	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
intranquilidad	1	100,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
lástima	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
malestar	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
miedo	2	200,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
molestia	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
nervios	2	200,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00	2
nerviosismo	3	300,00	0	0,00	0	0,00	1	33,33	1	33,33	1	33,33	3
participación	2	200,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	2
pasotismo	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
pena	4	400,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	4
respeto	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
responsabilidad	2	200,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
tensión	2	200,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
tranquilidad	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
triste	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
tristeza	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
vergüenza	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
Total de palabras diferentes	36												
Total de respuestas	70		4		1		15		4		46		

Tabla 32: Tabla de sentimientos de la situación 4

6. Tabla de situación 5

SUSTANTIVO	F	(%)	F+	(%) +	F+=	(%) +=	F=	(%) =	F=-	(%) =-	F-	(%) -	Control
aburrimiento	12	1200,00	0	0,00	0	0,00	5	41,67	0	0,00	7	58,33	12
agrado	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
alegría	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
cansancio	2	200,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2
descanso	2	200,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2
desesperación	3	300,00	0	0,00	0	0,00	2	66,67	0	0,00	1	33,33	3
empatía	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
espera	5	500,00	2	40,00	0	0,00	3	60,00	0	0,00	0	0,00	5
frustración	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
impaciencia	5	500,00	0	0,00	0	0,00	3	60,00	0	0,00	2	40,00	5
impotencia	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
incomodidad	2	200,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2
indiferencia	3	300,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3
inquietud	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
insatisfacción	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
meditación	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
motivación	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
nerviosismo	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
neutral	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
pérdida de tiempo	3	300,00	0	0,00	0	0,00	1	33,33	1	33,33	1	33,33	3
preocupación	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1
provecho del tiempo	3	300,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
rabia	2	200,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2
rapidez	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
relax	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
resignación	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1
satisfacción	3	300,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3
silencio	3	300,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3
tranquilidad	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
Total de palabras diferentes	29												
Total de respuestas	64		16		0		29		1		18		

Tabla 33: Tabla de sentimientos de la situación 5